

LES RELACIONS INTERPERSONALS EN L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ESO

Anàlisi de dos casos

Ivet PLANAS i LOZANO

Anna SOLER i SOCIATS

Treball Final de Grau. 4t curs Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport

Tutor: Joan Soler i Mata

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes – Universitat de Vic

Vic, 10 de maig de 2012

Resum: Les relacions interpersonals en l'Educació Física a l'Educació Secundària Obligatòria constitueixen l'objecte d'estudi d'aquesta recerca qualitativa i transversal. Un procés d'investigació que pretén descriure, analitzar i interpretar els principals trets característics d'aquest marc relacional en l'àmbit de l'Educació Física; una matèria que presenta diferències estructurals i organitzatives significatives respecte la resta d'àrees curriculars. Professor, alumne i grup-classe esdevenen els tres actors protagonistes d'aquesta xarxa interactiva; on l'atenció es focalitza en l'anàlisi de dues tipologies de relacions: professor-alumne i alumne-alumne. A través de l'estudi de dos casos reals s'analitzen tres factors fonamentals i determinants en el procés relacional: estil d'ensenyament, rol adoptat i disponibilitat cap a les tasques; així com el factor resultant: l'ambient o clima d'aprenentatge.

Paraules clau: relacions interpersonals, Educació Física, Educació Secundària Obligatòria, professor, alumne, grup-classe, estil d'ensenyament, rol, disponibilitat cap a les tasques, ambient de classe, procés d'ensenyament-aprenentatge.

Abstract: Interpersonal relations in Physical Education in Secondary Education are the subject of this qualitative and cross-sectional research study. A research process that seeks to describe, analyse and interpret the main features of the relational framework in the field of Physical Education, a subject that has significant structural and organizational differences regarding other curricular areas. Teacher, student and class group become the three main actors in this interactive network, where attention is focused on the analysis of two types of relationships: teacher-student and student-student. Through the study of two real cases we analyse three key factors in determining the relational process: teaching style, role and availability taken into tasks, and the resulting factor: the environment or climate of learning.

Keywords: interpersonal relationships, Physical Education, secondary education, teacher, student, class group, teaching style and role, availability to tasks, classroom environment and teaching-learning process.

Índex

| | Pàg. |
|---|-------------|
| 1 Introducció | 6 |
| 2 Justificació del tema: la classe d'Educació Física | 8 |
| 3 Els actors que intervenen en les relacions | 10 |
| 3.1 El docent; estils i rols | 10 |
| 3.1.1 Estils | 10 |
| 3.1.2 Rols | 12 |
| 3.2 L'alumne/a | 13 |
| 3.3 El grup-classe | 14 |
| 3.3.1 Les fronteres del grup: l'interior i l'exterior | 14 |
| 3.3.2 El substrat del grup-classe; les circumstàncies | 15 |
| 3.3.3 L'estructura institucional del grup-classe | 16 |
| 3.3.4 El grup-classe vist des de fora | 17 |
| 3.3.5 El grup-classe vist des de dins | 18 |
| 3.3.6 Aspectes organitzatius del grup-classe | 19 |
| 4 Les relacions interpersonals | 21 |
| 4.1 Interacció professor-alumne | 21 |
| 4.1.1 Pràctiques d'interacció inclusiva | 22 |
| 4.1.2 Pràctiques d'interacció no inclusives | 25 |
| 4.2 Interacció alumne-alumne | 27 |
| 4.2.1 La interacció entre iguals des de l'educació inclusiva | 28 |
| 4.2.2 Pràctiques d'interacció entre iguals no inclusives | 29 |
| 4.3 Disponibilitat cap a les tasques | 30 |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 6 | Aplicació pràctica | 36 |
| 6.1 | Contextualització | 36 |
| 6.2 | Procés i metodologia | 37 |
| 6.3 | Anàlisi de les dades | 44 |
| 6.3.1 | Les relacions en el centre A | 44 |
| 6.3.1.1 | Professor I i II | 45 |
| 6.3.1.2 | Grup-classe 1r (A i C) i 4t (A i B) | 49 |
| 6.3.1.3 | Ambient de classe | 56 |
| 6.3.2 | Les relacions en el centre B | 58 |
| 6.3.2.1 | Professor III i IV | 58 |
| 6.3.2.2 | Grup-classe 2n (A i D) i 3r (A i C) | 62 |
| 6.3.2.3 | Ambient de classe | 69 |
| 6.3.3 | Registre audiovisual | 71 |
| 7 | Conclusions | 74 |
| 7.1 | En relació a la recerca | 74 |
| 7.2 | En relació als aprenentatges | 76 |
| 8 | Epíleg: reflexions finals | 78 |
| 9 | Bibliografia | 81 |
| 10 | Annex (CD adjunt) | |
| 10.1 | Annex I: Observacions i anàlisi de les sessions d'Educació Física | |
| 10.2 | Annex II: Diaris de la Investigació | |

Índex de taules

| | Pàg. |
|--|-------------|
| Taula 1. Condicions (Darder i Franch, 1991) | 17 |
| Taula 2. Contextualització de les observacions | 37 |
| Taula 3. Graella d'observació (adaptat de Marchena, 2005) | 38 |
| Taula 4. Observacions i anàlisi | 39 |
| Taula 5. Les relacions interpersonals (adaptat de Marchena, 2005) | 42 |
| Taula 6. Centre A – Professor I | 45 |
| Taula 7. Centre A – Professor II | 47 |
| Taula 8. Centre A – Professor I – Grup-classe 1r A | 49 |
| Taula 9. Centre A – Professor I – Grup-classe 1r C | 51 |
| Taula 10. Centre A – Professor II – Grup-classe 4t A | 53 |
| Taula 11. Centre A – Professor II – Grup-classe 4t B | 55 |
| Taula 12. Ambient de classe – Centre A | 57 |
| Taula 13. Centre B – Professor III | 58 |
| Taula 14. Centre B – Professor IV | 60 |
| Taula 15. Centre B – Professor III – Grup-classe 2n A | 62 |
| Taula 16. Centre B – Professor III – Grup-classe 2n D | 64 |
| Taula 17. Centre B – Professor IV – Grup-classe 3r A | 66 |
| Taula 18. Centre B – Professor IV – Grup-classe 3r C | 68 |
| Taula 19. Ambient de classe – Centre B | 70 |
| Taula 20. Registre audiovisual – Centre A – Professor II | 71 |

Índex d'esquemes

| | Pàg. |
|--|-------------|
| Esquema 1. Sistema extern del grup-classe (Darder i Franch, 1991:18) | 15 |
| Esquema 2. El sistema intern del grup-classe (Darder i Franch, 1991:31) | 18 |
| Esquema 3. Elements primaris del grup-classe (Darder i Franch, 1991:34) | 19 |
| Esquema 4. Pràctiques d'interacció basades en la comprensió (Marchena, 2005:29) | 23 |
| Esquema 5. Pràctiques d'interacció basades en l'oposició (Marchena, 2005:45) | 25 |
| Esquema 6. Característiques que defineixen una aula (Doyle 1986 citat a Pujolàs, 2008) | 32 |
| Esquema 7. Elements de l'ambient d'una aula (Marchena, 2005:28) | 33 |

1 Introducció

“L'aula és un espai de convivència i treball col·lectiu; és l'escenari on les relacions interpersonals desenvolupen un paper protagonista. L'aula és una comunitat on tots s'enriqueixen mútuament; on aprendre representa un desenvolupament col·lectiu” (Alonso, 2007:393).

Els processos de relació interpersonals constitueixen un element fonamental per determinar l'ambient o clima d'aprenentatge en el marc d'un grup-classe qualsevol. La pretensió principal d'aquesta recerca és, precisament, investigar les particularitats i peculiaritats de les relacions interpersonals en l'Educació Física a l'ESO.

Així doncs, la investigació va dirigida a analitzar i reflexionar sobre les relacions que estableixen professor/a-alumne/a i alumne/a-alumne/a a les sessions d'Educació Física. Analitzarem aspectes com la proximitat entre el professorat i l'alumnat, el comportament i motivació, l'estil d'ensenyament, la disponibilitat de l'alumnat cap a les tasques, entre molts d'altres. Tot aquest conjunt d'aspectes es registraran per mitjà d'instruments d'observació directa.

Una fase imprescindible per qualsevol projecte de recerca és el plantejament d'unes hipòtesis a priori d'iniciar el procés d'investigació; uns supòsits que seran contrastats a les conclusions. Són els següents:

- El docent segueix priorititzant la utilització d'estils d'ensenyaments tradicionals; on l'alumne es limita a reproduir les consignes del professor.
- Una àmplia majoria dels estudiants assignen a l'Educació Física un paper de distracció o diversió; donant poca importància a l'aprenentatge.
- La relació professor-alumne és propera en les sessions d'Educació Física. Per tant, afirmem que, en alguns casos, pot resultar difícil mantenir la línia que separa ambdós rols.
- Les característiques organitzatives de la sessió d'Educació Física provoquen la relació constant entre alumnes; posant-se de manifest tant les afinitats com les divisions o conflictes coexistents en el grup-classe.

El conjunt de dades extretes en aquesta recerca qualitativa i transversal, s'han obtingut per mitjà de l'observació directa de diverses sessions d'Educació Física en dos centres de Secundària; en el marc del període de Pràctiques II (4t CAFE). Segons Taylor i Bogdan (1987) la metodologia qualitativa és aquella que es refereix en el seu sentit més ampli a la investigació que produeix dades descriptives: les pròpies

paraules de les persones, parlades o escrites, i la conducta observacional. La transversalitat ve donada pel retrat d'uns subjectes en un període determinat.

Aquest estudi de dos casos reals no ens permetrà extreure conclusions a nivell general respecte les relacions interpersonals, però sí reflexionar envers aspectes rellevants pel nostre futur professional en el món de l'educació.

La justificació de l'àmbit d'estudi constitueix el punt de partida en l'estructura del treball. A partir d'aquí s'elabora un marc teòric que comprèn tres apartats. En primer lloc, s'analitzen els diversos actors que intervenen en les relacions: professor (estils i rols), alumne i grup-classe (fronteres, interior, exterior, substrat, circumstàncies, estructura institucional, etc). En segon lloc, apareixen pròpiament les relacions que s'estableixen entre aquests actors; estudiant dos tipus principals d'interacció: professor-alumne i alumne-alumne. En ambdues tipologies d'interacció diferenciem entre pràctiques d'interacció inclusiva i no inclusiva. En aquest mateix apartat s'introdueix la disponibilitat o predisposició de l'alumnat cap a les tasques; analitzant els aspectes següents: instants de satisfacció, dificultat i desconnexió en les tasques d'ensenyament-aprenentatge. En tercer lloc, fem referència a l'element resultant d'aquesta xarxa interactiva: l'ambient o clima de la classe.

El conjunt d'aquests tres apartats que formen la base teòrica són el fonament per a l'aplicació pràctica. Una aplicació pràctica que es fragmenta i articula en un procés trifàsic: contextualització, procés i metodologia, i anàlisi de les dades (centres A i B).

Les conclusions, no només en relació a la recerca sinó també als aprenentatges, i l'epíleg posen punt i final a aquest projecte de recerca.

Agraïments,

Als dos centres de Secundària i als respectius professors d'Educació Física

A Joan Soler i Mata per l'excel·lent tutorització del treball

2 Justificació del tema; la classe d'Educació Física

Conèixer les característiques i particularitats de les relacions interpersonals entre professor-alumne i alumne-alumne en una sessió d'Educació Física ens serà d'allò més útil com a futures professionals d'aquesta matèria. El fet d'aprendre a gestionar el conjunt d'aquestes relacions ens ajudarà a crear un clima o ambient de classe òptim per a l'aprenentatge. Per tant, el motiu principal pel qual hem escollit aquesta temàtica gira al voltant d'augmentar els nostres coneixements per poder desenvolupar sessions d'Educació Física on l'alumnat participi física i cognitivament.

Aquest anàlisi es focalitza en l'àrea d'Educació Física; ja que es tracta d'una matèria que presenta diferències estructurals i organitzatives significatives respecte a la resta d'àrees curriculars. Galera (2001:179) descriu l'Educació Física com "una àrea especial, amb nombroses diferències respecte les demés". Sánchez Bañuelos (1984 citat a Galera, 2001) efectua una síntesi de les aportacions de diversos autors sobre les diferències que caracteritzen l'ensenyament de l'Educació Física. Unes divergències que s'agrupen en un seguit de fenòmens. Són els següents:

- En l'aula ordinària predomina el component docent de la comunicació; mentre que en l'espai destinat a l'Educació Física és més patent la presència del component afectiu.
- Respecte a les connexions informatives, en l'aula predomina una comunicació unidireccional; en canvi, en la sessió d'Educació Física aquesta comunicació tendeix a ser bidireccional.
- En referència a la transmissió de missatges, en l'aula ordinària existeixen un menor nombre d'elements d'interferència que en l'espai d'Educació Física; la disposició dels estudiants en l'aula (espai tancat, sense possibilitat de moviment) afavoreix un major grau o nivell de concentració de l'alumnat.
- La disposició espacial habitual en l'aula, afavoreix la superioritat psicològica del docent que sol estar de peu o assentat en un lloc; mentre que en l'Educació Física aquesta relació és de més igualtat, ja que tots els subjectes, professor i alumne, solen estar de peu.
- Superioritat del professor en l'aula en aspectes cognitius (més coneixements); mentre que en l'Educació Física hi ha grups d'alumnes que són superiors al docent en aspectes procedimentals (practiquen algun esport) i a vegades amb aspectes cognitius (coneixen millor els fonaments teòrics d'algun esport).

- Fent referència al tipus d'interaccions predominants, en l'aula són de caràcter verbal, i al gimnàs són de tipus motor; en l'aula no participa el docent com a company de l'alumnat, al gimnàs sí (per completar un grup o per propi plaer).
- Respecte a la intervenció de l'alumnat, en l'aula poden mantenir situació d'inactivitat dissimulada (posar cara d'atenció sense participar en el procés), la qual cosa en l'espai d'Educació Física no és possible, ja que constantment s'ha d'interaccionar amb d'altres companys.
- A l'aula ordinària es manifesten un menor nombre de tipologies de diversitat en l'alumnat que en el gimnàs, o millor dit, moltes diversitats que en l'aula no tenen incidència sí la tenen en la sessió d'Educació Física.
- Els continguts predominants en l'aula són conceptuals; mentre que en l'àrea d'Educació Física ho són els procedimentals i els actitudinals. El treball de l'Educació Física és un procés de grup, fins l'extrem que moltes activitats no es podrien fer sinó hi fossin presents un nombre determinat d'alumnes; mentre que a l'aula el treball predominant és individual.
- L'organització de les activitats en l'aula suposa poca dificultat; doncs la disposició de l'alumnat exigeix poca o nul·la mobilitat. En l'Educació Física, la dificultat organitzativa és major, donat el moviment constant dels educands.
- En l'aula, el resultat de l'aprenentatge és poc manifest de forma immediata i té poca influència en el procés general de l'ensenyament. Mentre que en la sessió d'Educació Física és molt més manifest i té una influència immediata.

De forma sintètica podem dir que en l'Educació Física es donen processos d'interacció bidireccionals expressats, una àmplia majoria d'aquests, a través del moviment. Una àrea de coneixement on, a diferència de la resta, predominen els continguts de caire procedimental i actitudinal.

La totalitat d'aquests elements diferencials fan que el docent actuï d'una forma diferent en la sessió d'Educació Física respecte les altres àrees de coneixement. Per tant, serà de vital importància que qualsevol professional de la matèria conegui les particularitats estructurals i organitzatives de la sessió d'Educació Física.

3 Els actors que intervenen en les relacions

En la xarxa de relacions hi intervenen tres actors: professor, alumne i grup-classe. La pretensió d'aquest apartat és analitzar exhaustivament cadascun d'aquests protagonistes que participen en el marc de relacions interpersonals.

3.1 El docent; estils i rols

El professor/a constitueix el primer dels actors; i té la missió específica de transmetre tots els coneixements necessaris per facilitar l'aprenentatge i el desenvolupament personal dels estudiants. Per fer-ho, el docent adopta un determinat estil i rol en funció de la seva filosofia i de les característiques del grup-classe.

3.1.1 Estils

Delgado (1989:18) defineix l'estil d'ensenyament com a "forma que adopten les relacions didàctiques entre els elements personals del procés d'ensenyament-aprenentatge tant a nivell tècnic i comunicatiu, com a nivell d'organització del grup-classe i de les seves relacions afectives d'acord amb les decisions que prengui el professor".

Mosston i Ashworth (1996) afirmen que els estils d'ensenyament van néixer per identificar i aclarir el comportament docent. A més, comenten que l'ensenyament intencionat garanteix el treball ben fet i que l'objectiu més apreciat és aconseguir la independència de l'alumnat. Contreras (1998 citat a Mosston i Ashworth, 1996) afegeix que l'estil d'ensenyament no val per si mateix per a qualsevol situació, sinó que de manera diferent el paper que se'ls reserva és el d'adaptar-se al professor, a les característiques dels alumnes, als objectius d'ensenyament, al material i als espais disponibles.

A continuació, farem menció dels diferents estils d'ensenyament segons Mosston i Ashworth (1996):

a) Comandament directe

Es caracteritza pel total protagonisme del professor en la presa de decisions en les tres fases –preimpacte, impacte i postimpacte-. La funció de l'alumne consisteix en executar, seguir i obeir. L'aspecte essencial d'aquest estil d'ensenyament és la directa i immediata relació entre l'estímul del professor i la resposta de l'alumne. Es produeixen una sèrie de resultats com ara: resposta immediata a l'estímul, uniformitat, conformitat, execució sincronitzada, rèplica d'un model, entre d'altres.

La passivitat és incongruent amb aquest estil, i gran part del temps es dedica a la participació activa de l'alumne. El professor dedica el mínim temps a la demostració i explicació, essent el temps de pràctica elevat.

b) Assignació de tasques

Hi ha un traspàs de certes decisions del professor a l'alumne creant així, noves relacions entre ambdós, entre l'alumne i les tasques i entre alumnes.

El rol del professor consisteix en prendre totes les decisions en les fases de preimpacte i postimpacte, però en la fase d'impacte traspasa les decisions a l'alumne. És l'inici del procés d'individualització, on es sol·liciten comportaments diferents, tant del professor com de l'alumne. El professor ha d'aprendre a no donar ordres per a cada moviment, tasca o activitat; així l'alumnat tindrà la oportunitat de prendre decisions dins els paràmetres especificats pel professor.

c) Recíproc

L'estructura i aplicació de l'estil recíproc crea una realitat per aconseguir una sèrie d'objectius intrínsecs, que formen part dels aspectes més importants de l'estil –les relacions socials entre companys i les condicions per oferir feedback immediat-. Els objectius s'identifiquen en dos grups: els que estan estretament relacionats amb les tasques, i els que ho estan amb el rol dels alumnes.

d) Autoavaluació

Es traspassen més decisions a l'alumne portant-lo a una major responsabilitat i a l'obtenció d'una nova sèrie d'objectius. Ara que l'alumne ja ha practicat utilitzant determinats criteris com a base per oferir el feedback al company, el següent pas consisteix en utilitzar aquests criteris pel propi feedback. Cada individu executa les tasques i pren després les decisions en el postimpacte per sí mateix. El rol del professor consisteix en prendre totes les decisions en la fase de preimpacte, principalment en referència al contingut.

e) Inclusió

Aquest estil introdueix una concepció diferent del disseny de tasques: els múltiples nivells d'execució d'una mateixa tasca. Aquest traspasa a l'alumne una decisió que no podria prendre en els estils previs a aquest i és: *a quin nivell d'execució començar?*

El rol del professor consisteix en prendre totes les decisions en la fase de preimpacte. L'alumne, per la seva part, pren les decisions en la fase d'impacte, inclosa la decisió sobre del punt de partida segons el seu nivell d'execució de la tasca. En la fase de postimpacte, l'alumne valora la seva execució i decideix en quin nivell prosseguir la seva actuació.

f) Descobriment guiat

L'essència d'aquest estil consisteix en la relació particular que estableixen professor i l'alumne; la seqüència de preguntes del primer comporta una sèrie de respostes del segon. Cada pregunta del professor provoca una sola resposta correcta descoberta per l'alumne. L'efecte acumulatiu d'aquesta seqüència porta a l'alumne a descobrir el concepte, principi o idea perseguits. El professor pren totes les decisions en la fase de preimpacte. En aquest estil, existeixen més decisions traspassades a l'alumne en la fase d'impacte. El fet de descobrir les respostes significa que l'alumne pren decisions sobre algunes parts del contingut en el tema concret seleccionat pel professor.

g) Resolució de problemes

Per primera vegada l'alumne inicia el descobriment i la producció d'opcions en relació el contingut. En aquest estil, dins de certs paràmetres, l'alumne pren les decisions sobre les tasques específiques del tema escollit. Aquest a més, involucra a l'alumne en la capacitat humana de la diversitat i l'invita a anar més enllà d'allò que coneix.

h) Programa individualitzat

Representa un pas més enllà del llinar del descobriment ja que l'alumne descobreix i dissenya la pregunta o el problema. El professor decideix el contingut i el tema general a tractar i l'alumne pren les decisions sobre les preguntes (problemes) i les múltiples solucions, organitzant-les per categories, temes i objectius, constituint un programa individualitzat que l'alumne ha descobert i dissenyat. Aquest programa guia a l'alumne en l'execució i desenvolupament del tema específic.

3.1.2 Rols

El rol del professor és definit com un conjunt d'actituds que descriuen les preferències d'un docent quan interactua amb l'alumnat (Collazos i Guerrero et al., 2001).

Els professors solen adoptar diferents rols en enfrontar-se als conflictes, el coneixement del qual facilita l'anàlisi de les situacions. És per això que Vaello (2009) en distingeix els següents:

- a) **Mediador:** busca la solució implicant les parts perquè arribin a acords comuns, quedant-se en un segon pla i intervenint només quan és necessari.
- b) **Moralitzador:** es basa en sermoneigs i discursos moralitzadors fomentant una actitud passiva dels alumnes en la resolució del conflicte.
- c) **Jutge:** demana explicacions sobre la situació a les parts implicades i dicta sentències decidint qui té raó.
- d) **Autoritari:** se centra a sancionar o dictaminar sobre què està bé i què està malament, qui té la culpa, etc.
- e) **Passiu:** ignora el conflicte o roman inactiu davant d'aquest.
- f) **Submís:** cedeix davant l'alumnat. Té dificultats per imposar la seva autoritat.

Hargreaves (1986) exposa una altra classificació:

- a) **Instructor:** dirigeix l'aprenentatge.
- b) **Organitzador:** es centra principalment en la bona organització de la classe, deixant de banda elements claus.
- c) **Robot:** centrat exclusivament en el currículum, sense atendre a la diversitat.
- d) **Substitut dels pares**
- e) **Portador de valors:** transmet els valors dominants de la societat.
- f) **Col·lega:** dóna prioritat a les relacions amb l'alumnat, desatenent el control de l'aula i oblidant objectius.
- g) **Egocèntric:** centrat en ell mateix. El seu objectiu és el lluitament personal i manteniment autoestima alta.

3.2 L'alumne/a

Prendes i Martínez (2001) afirmen que l'alumne actual es caracteritza per ser interactiu, espontani, inquiet, crític, indagador, reflexiu, investigador, creatiu, hàbil en l'ús de tecnologies i àvid d'experiències i sensacions noves; ja no és el d'un simple espectador ni el d'un simple "comprador d'un producte" venut pel professor, sinó el contrari, l'estudiant actual genera el seu propi coneixement, només amb l'ajuda del professor, unint i relacionant productivament el cúmul d'informacions que posseeix, canalitzant aquestes en bé del seu benefici personal, és a dir, creant un aprenentatge significatiu per a la seva vida i pel seu entorn social. En altres paraules, és el propi educand qui dirigeix el seu propi procés d'ensenyament-aprenentatge.

Els mateixos autors afegeixen que el docent, a l'aula actual, perd protagonisme ja que no és l'alumne qui està a la seva disposició, sinó que és ell el que està subjecte als interessos i característiques d'aquests nous educands. El professor ja no actua com a únic posseïdor de tot el coneixement, sinó que el seu paper és el de facilitador del mateix i, per altre part, l'alumne ja no és la part passiva del procés d'ensenyament-aprenentatge, sinó la part activa i protagonista del mateix.

L'adequació dels rols d'ambdós subjectes a les noves demandes socials és imprescindible. En aquesta línia, Slattery (1995:615) determina que "l'educació postmoderna ha de reconnectar a estudiants i professors, l'espai i el temps, el sentit i el context, el conèixer i el què es coneix, les humanitats i les ciències i especialment, el passat, el present i el futur".

3.3 El grup-classe

Darder i Franch (1991) descriuen el funcionament i els dinàmismes del grup-classe posant de manifest que és una totalitat complexa i integrada. Així, doncs, es descriuen les fronteres i el substrat del grup i aquest vist des de fora i des de dins.

3.3.1 Les fronteres del grup: l'interior i l'exterior

Segons Darder i Franch (1991) el primer pas en l'estudi del grup ve imposat per la necessitat de delimitar-lo, d'establir quines són les fronteres entre el sistema grupal i el medi. El grup-classe és un procés d'intercanvis que té lloc entre estudiants i aquests i el professor.

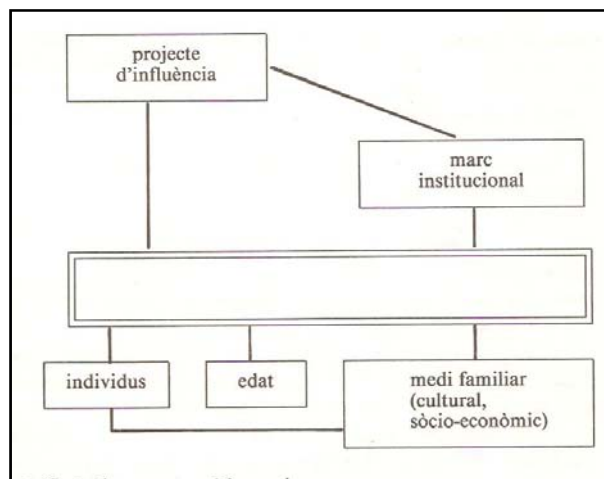
Al llarg d'aquest procés d'intercanvis s'estableixen determinades regularitats que confereixen al grup una identitat pròpia. Ara bé, les regularitats, en el sentit de constàncies en el temps, i les formes de regulació estan influïdes, a més a més, per l'intercanvi entre el grup-classe i el medi –en les dimensions materials, culturals, institucionals i socials- en què aquell es realitza.

Apareixen dues formes complementàries d'anàlisi del grup-classe:

- El grup-classe com a sistema de relacions internes. Aquesta perspectiva està orientada a la consideració dels fenòmens afectius, de treball, d'organització, de poder i de valoracions que tenen lloc en el grup.
- El grup-classe com a sistema de relacions amb l'exterior. Aquesta perspectiva se centra en la consideració de les dependències recíproques entre el grup-classe i l'entorn.

L'esquema 1 vol reflectir quins són els elements d'aquest medi que, segons Darder i Franch (1991) són especialment significatius, ja sigui per la influència que exerceixen sobre el grup-classe i/o per la influència que en reben. En aquesta figura, l'espai tancat i, de moment, buit expressa el sistema intern del grup, i al seu entorn s'esbossa un camp exterior en el qual apareixen els components més rellevants de l'entorn. La figura diferencia dues menes d'elements externs o antecedents del grup-classe:

- Els que en constitueixen el substrat: els nois i les circumstàncies que viuen a fora o abans del grup-classe.
- Els que operen des de l'estructura institucional que acull el grup, l'escola, l'emmarca i intenta de dirigir-ne l'evolució.



Esquema 1. Sistema extern del grup-classe (Darder i Franch, 1991:18)

3.3.2 El substrat del grup-classe; les circumstàncies

“El grup-classe està integrat per uns individus concrets, uns nois i unes noies que són diferents els uns dels altres i que no poden ser reemplaçats sense que el grup sofreixi modificacions” (Darder i Franch, 1991:18-19).

Hom pot dir que els estudiants són part del grup i que, per tant, no han de ser-ne considerats com una dada externa, però tot això no és del tot cert perquè:

- En primer lloc, cada noi i cada noia ja és abans de pertànyer al grup i, en aquest sentit, en constitueix un antecedent.
- En segon lloc, cada noi i cada noia també pertany a d'altres grups de referència (família, barri, club, etc).

L'exigència d'aquestes referències, que repercuteixen en els nois i en allò que poden aportar al grup és independent del grup-classe i el condiona. La consideració de la

incidència que té sobre el grup-classe el substrat personal ha de contemplar, com a mínim, tres aspectes:

- El fet de la individualitat dels alumnes que en són membres.

Els individus són genuïns, irrepetibles. Si en un grup-classe hi ha un canvi de persones, tot el funcionament del grup rebrà les conseqüències de la substitució (Darder i Franch, 1991). Aquest fet posa de manifest la repercussió que tenen sobre el grup-classe els individus que el componen. No hi ha dubte que el grup serà d'una forma o d'una altra segons qui en siguin els membres.

Segons els autors i en aquest context, cada alumne és diferent de tots els altres i, com a conseqüència, estableix amb cada un relacions també diferents. Ara bé, també s'assemblen en molts coses essencials, per bé que s'expressin de forma distinta.

- El fet que els alumnes tinguin una determinada edat.

Tots els nois i les noies que són membres d'un grup-classe tenen una mateixa edat o semblant. Ser de la mateixa edat implica haver assolit un grau semblant de desenvolupament intel·lectual, trobar-se en un moment similar de maduresa emocional, tenir aspiracions similars, ser relativament parells pel que fa a la capacitat de relació i als conflictes viscuts, etc. (Darder i Franch, 1991).

- El fet que els alumnes provenen d'un àmbit concret de la societat.

Cadascun dels membres d'un grup-classe prové d'un àmbit social identificable, posseeix un bagatge cultural precís (Darder i Franch, 1991). Sense menystenir els factors d'ordre socioeconòmic, que tenen una importància enorme, els autors subratllen l'aspecte sociocultural. Aquesta dimensió es concreta en el complex d'interessos, motivacions, expectatives i habilitats que els estudiants han integrat partint del que poden trobar a l'entorn immediat.

Així doncs, el condicionament social, econòmic, cultural és inevitable. Ni la institució, ni el professor no poden tenir la pretensió de canviar l'entorn o la cultura dels estudiants.

3.3.3 L'estructura institucional del grup-classe

Darder i Franc (1991) analitzen una altra mena de condicions que operen igualment en el grup, però des de fora; les que provenen de l'estructura institucional del centre i, també de la mateixa classe. El grup-classe és una realitat que té dos aspectes: d'una banda, té una dimensió grupal i de l'altra, una dimensió institucional.

La dimensió institucional del grup-classe té un aspecte immediat i ben aparent: el conjunt d'institucions i les normes que l'instauren i en regulen el funcionament. Però aquest aspecte extern o superficial de la dimensió institucional del grup-classe es fonamenta en un altre aspecte més profund: el projecte educatiu del centre.

L'anàlisi del grup-classe en la dimensió institucional ha de contemplar aquests aspectes:

- El projecte educatiu, projecte d'influència:

Els centres estableixen en un projecte la declaració d'intencions relativa a la formació de l'alumnat.

- El marc institucional fixat:

En primer lloc, es pot parlar d'una certa inevitabilitat del fet institucional. Com assenyalen els autors, la institucionalització és inevitable. En segon lloc, és necessari no passar per alt el fet que tot marc institucional conté una intencionalitat; allò que el marc normatiu diu i allò que no diu tradueixen amb fidelitat què vol la institució. I en tercer lloc, cal donar una ullada als components concrets del marc institucional en què el grup-classe s'ha d'inscriure per fer-se veritablement càrrec de la magnitud del condicionament institucional. Poden diferenciar-se tres tipus de condicions (Darder i Franch, 1991):

| CONDICIONS ESTRUCTURALS |
|---|
| Magnitud del grup-classe, grau d'homogeneïtat/heterogeneïtat dels membres, objectius fixats pel grup i canals formals de relació del grup amb l'entorn institucional. |
| CONDICIONS DE L'ACTIVITAT O DEL TREBALL |
| Lloc disponible pel grup, organització del temps, camps d'activitat, materials disponibles, procediments de treball i criteris de valoració del treball. |
| CONDICIONS ORGANITZATIVES |
| Divisió, o no, en subgrups, jerarquies establertes, diversificació de funcions, procediments de gestió, procediments de control i procediments d'anàlisi i de debat. |

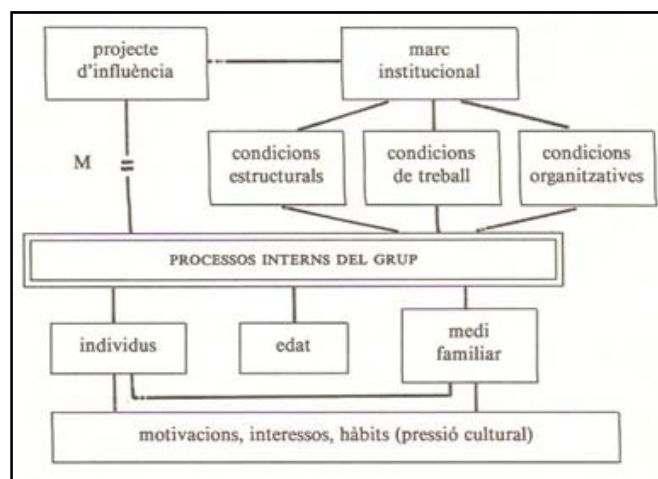
Taula 1. Condicions (Darder i Franch, 1991)

3.3.4 El grup-classe vist des de fora

Darder i Franch (1991) resumeixen en l'esquema 2 els condicionants més significatius que influeixen en els processos interns del grup:

- A la part inferior de la figura hi són representats els condicionants que configuren el substrat del grup: els nois i les noies concrets i el conjunt de les circumstàncies que els afecten i que, a través d'ells, afecten el grup-classe.
- A la part superior hi ha representats els factors que intervenen en la configuració de l'estructura institucional que se sobreposa al grup.
- A l'interior del quadre central hi ha representada l'estructura que efectua tots els processos de conversió que realitza el grup-classe.

El grup-classe és un àmbit en què hi ha un potencial humà en brut que té la possibilitat de desenvolupar-se i un marc, establert per l'escola i pel docent, que pot facilitar o inhibir el desplegament d'aquest potencial.



Esquema 2. El sistema intern del grup-classe (Darder i Franch, 1991:31)

3.3.5 El grup-classe vist des de dins

Darder i Franch (1991) fan una observació superficial que posarà en relleu els següents elements:

- Al grup-classe, els estudiants estableixen relacions entre ells; de vegades són afectuoses, d'altres són relativament hostils i, encara, poden ser de relativa indiferència.

En tot cas, al grup-classe hi apareix un camp de fenòmens lligats a l'afectivitat.

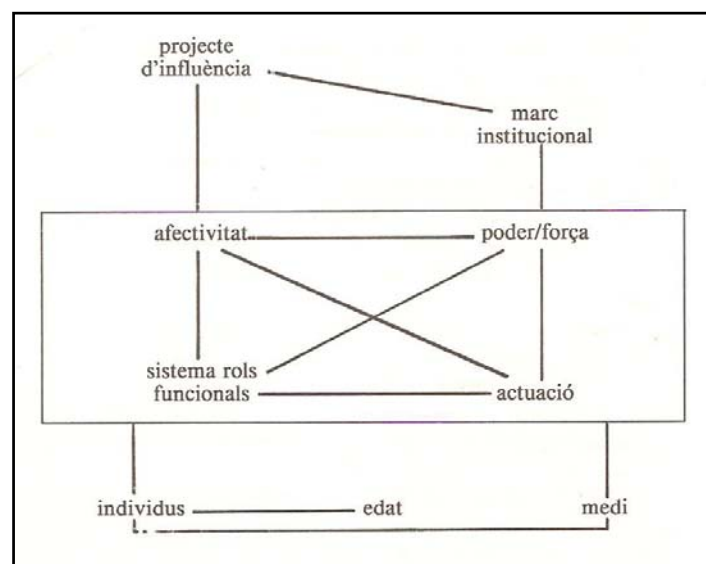
- Al grup-classe el poder es reparteix de forma desigual: no solament entre docent i alumnat, sinó que també hi ha nois o noies que gaudeixen d'estatus superiors als d'altres i sovint se'ls imposen.

Apareix al grup-classe, doncs, un camp de fenòmens relatius al poder, a l'autoritat o a la influència.

De manera sovint informal i, de vegades, formalment, al grup-classe es produeix un repartiment de rols, funcions i tasques relatives a l'activitat que és pròpia de la classe, i també, relativa al manteniment del grup. Aquest sistema de rols diferenciats serveix per emplaçar els nois i les noies en el sistema de relacions que teixeix el grup.

Finalment, si hom observa el grup-classe en el moment que es produeix una discussió, és fàcilment perceptible que els nois no es posen d'acord gaire aviat; sovint es produeixen conflictes d'interessos i les divergències pel que fa a les apreciacions i les valoracions no són pas menors.

Una representació gràfica del què esdevé a l'interior del grup-classe pot trobar-se a l'esquema 3.



Esquema 3. Elements primaris del grup-classe (Darder i Franch, 1991:34)

3.3.6 Aspectes organitzatius del grup-classe

Les formes organitzatives que adopti un grup-classe depenen en una mesura molt àmplia dels criteris educatius generals del centre i de cada docent i de l'orientació que es doni a l'aprenentatge i a les relacions personals (Darder i Franch, 1991).

Segons els mateixos autors esdevenen elements importants:

- L'organització de l'espai: l'espai ha de ser apropiat individualment i col·lectivament. Els alumnes han de poder-lo usar amb llibertat.

- L'organització del temps: atorgant un determinat temps a unes activitats per damunt d'unes altres i un ordre precís.
- L'organització del material i el treball: disposant d'un determinat equipament i no d'un altre, i d'unes pertinences concretes dels grups en relació al treball.

4 Les relacions interpersonals

Segons Darder i Franch (1991:103) “les persones estan en contacte i mantenen intercanvis constants amb la realitat que les envolta: aquest és un fet bàsic en la vida humana”. El grup-classe constitueix un dels marcs on els adolescents fan una experiència significativa de la comunicació amb els altres per la raó principal que el temps disponible ultrapassa les mil hores anuals al llarg dels quatre anys o més. És en aquest sentit que la realització d'un mateix està molt vinculada amb el contacte amb els altres. Teixidó (2001:17) afegeix que “l'activitat educativa, com a qualsevol altre activitat humana basada en el tracte interpersonal, posa en contacte a persones que es formen opinions les unes de les altres, susciten sentiments, valoren comportaments, etc. Es tracta d'un procés recíproc: el professor forma una opinió de cada un dels alumnes i, a la vegada, els estudiants fan valoracions i atribucions del comportament del docent”.

Així doncs, un centre educatiu és un lloc de trobada entre persones, amb contactes interpersonals continus i múltiples, entre els quals poden mencionar-se: els que s'estableixen entre professorat, entre els professorat i famílies, entre professorat i alumnat i finalment entre alumnat. En la recerca ens centrarem en els dos últims.

4.1 Interacció professor-alumne

Vaello (2009:15-16) afirma que “un centre educatiu és un lloc de contactes interpersonals continus, per la qual cosa la competència social del professorat és absolutament necessària per dur-se a terme amb èxit situacions quotidianes de relació interpersonal”.

La relació de cada professor/a amb els alumnes és una relació peculiar que té registres molt específics que la diferencien d'altres tipus d'interaccions (Vaello, 2009). Aquestes es caracteritzen per:

- Relació subjecta a un guió preestablert, en què les fites a aconseguir estan predeterminades: ensenyar és una feina per encàrrec amb una missió definida, tot i que amb amplis marges per a la creativitat.
- Està determinada per una tasca prefixada a tots dos (ensenyar-aprendre), que pot convertir-se en un punt d'encontre o un punt de fricció.
- Són relacions entre desiguals, i no tan sols per l'edat, sinó fonamentalment per la diferent responsabilitat i el rol diferencial a assumir per professorat i alumnat.

- Són relacions formals basades en uns protocols estandarditzats i subjectes a l'exercici de rols oficials determinats institucionalment, però amb elements informals de gran influència, per la qual cosa els aspectes personals s'acaben barrejant amb els professionals.

Per aconseguir que aquesta relació sigui enriquidora per a tots dos, el professor disposa d'una sèrie de competències socioemocionals que hauria de potenciar al màxim, com ara l'assertivitat, l'empatia o la comunicació verbal i no verbal. Així, Molina i Pérez (2006) afirmen que les relacions que el professor crea amb els seus alumnes es basen no tan sols en continguts manifestats verbalment, sinó que existeixen molts altres mecanismes, plens de significat: la postura, el to de veu, la mirada, un gest o inclús el mateix silenci, tots són portadors de gran informació.

Teixidó (2001) afegeix que la tasca educativa implica establir relacions personals i, per tant, no pot ser considerada únicament des del punt del prisma de la racionalitat tècnica. Hi ha un conjunt de factors personals, emocionals, de contacte interpersonal que han de prendre's en consideració per part del docent: l'atenció individualitzada, el reforç positiu, la vinculació personal, el contacte emocional, l'equitat en el tracte, la justícia en l'administració de premis o càstigs, la transparència, la coherència externa entre allò que es diu i allò que es fa, l'enfrontament directe dels problemes, etc.

Segons Marchena (2005) pot haver-hi una localització de pràctiques d'interacció inclusiva entre professor o no inclusives. Les inclusives inclouen la personalització de la relació, l'humor compartit, la flexibilitat i la valoració. Pel contrari, les no inclusives inclouen l'antagonisme i la tensió encoberta, la velocitat, l'omissió, el descrèdit i el favoritisme.

4.1.1 Pràctiques d'interacció inclusiva

L'educació inclusiva persegueix educar sense excloure a cap estudiant per les seves característiques. Marchena (2005) les considera com a moments d'interacció basats en la comprensió professor-alumne, ja que és una intenció del professorat d'apropar-se i comprendre millor als estudiants.

a) Personalització de la relació

Quan el professor protagonitza segments d'interacció amb els seus alumnes és on es percep amb facilitat que hi ha interès pel benestar personal i/o acadèmic dels estudiants. A l'aula no tan sols existeixen alumnes que han d'aprendre uns continguts,

tots ells –com el docent- són persones amb emocions, problemes, desitjos i inseguretats. La interacció personalitzada té en compte aquesta realitat.



Esquema 4. Pràctiques d'interacció basades en la comprensió (Marchena, 2005:29)

En l'observació als respectius Instituts de Secundària han sorgit instants de personalització. Per exemple:

| PERSONALITZACIÓ EN L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ESO |
|--|
| A dues noies no els hi surt l'exercici. El professor comenta: seguiu així, ànims, vinga! |

Exemple: Personalització en l'Educació Física a l'ESO

(Elaboració pròpia a partir de les observacions realitzades)

Marcelo (1992 citat a Marchena, 2005) afirma que és l'aspecte que es troba amb més freqüència amb professors principiants.

b) Humor compartit

Hi ha instants on tant professor com alumnat estan compartint situacions humorístiques. Marchena (2005) afirma que no s'està referint a aïllar situacions d'humor i riure en l'aula –que sempre n'hi ha-, sinó que es tracta d'aquells instants en què els participants estan compartint algun fet o comentari. Segons Tomlinson (2001) en una aula on es respon a les necessitats dels alumnes, el professor utilitza l'humor.

| HUMOR COMPARTIT EN L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ESO |
|---|
| Un dels alumnes crida a la professora i li diu: profeeeeee! Què passaaaaa? La professora respon imitant el to de la pregunta de l'alumne. Això provoca un riure generalitzat. |

Exemple: Humor compartit en l'Educació Física a l'ESO

(Elaboració pròpia a partir de les observacions realitzades)

L'humor compartit és, per tant, un excel·lent recurs que genera un clima distès, espontani i d'acceptació. Marchena (2005) comenta que no existeixen fórmules màgiques desencadenants d'aquesta característica ambiental i per tant, tan inadequat és forçar-lo com inhibir la seva aparició.

c) Flexibilitat en els acords

La categorització sota el terme flexibilitat està aplicada a aquells instants compartits en els quals s'observa amb claredat que entre professor i estudiants s'estableixen amb rapidesa acords comuns. Aquesta característica ambiental evidencia que el professor posseeix un estil educatiu tolerant; oferint la possibilitat de canviar d'opinió.

| FLEXIBILITAT EN L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ESO |
|---|
| La professora es dirigeix a l'alumnat: heu de realitzar l'exercici amb 5 minuts i després ens el presenteu a tots. Una alumne comenta: 5 minuts és molt poc, no tindrem temps! Bé, qui diu 5 diu 6, us deixaré una mica més! -respon la professora. |

Exemple: Flexibilitat en l'Educació Física a l'ESO

(Elaboració pròpia a partir de les observacions realitzades)

Pel contrari, el professor és rígid quan no escolta les peticions de sobrecàrrega de treball de l'alumnat, quan imposa uns instruments o criteris d'avaluació tancats a les aportacions dels estudiants o si estableix dies claus de cara al compliment de determinades obligacions sense fer una consulta democràtica i raonada.

d) Valoració dels estudiants

Quan entre els estudiants de l'aula es produeixen missatges d'aprovació i felicitació o es té en compte el treball fet o les aportacions de l'alumnat s'estan vivint situacions de valoració. Això és produeix quan el professor exterioritza consideracions positives cap a un alumne o tot el grup.

Tots els professors observats, en major o menor grau, llençaven missatges d'aquest tipus en algun moment o altre.

| VALORACIÓ EN L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ESO |
|--|
| Molt bé Jordi, bon treball... avui tindràs bona nota de la sessió! |

Exemple: Valoració en l'Educació Física a l'ESO

(Elaboració pròpia a partir de les observacions realitzades)

e) Diversificació

El professor desplega tasques i activitats diferents als alumnes en funció d'un criteri determinat.

| DIVERSIFICACIÓ EN L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ESO |
|--|
| La professora diu a tot el grup-classe que realitzi 12 piscines. Ara bé, comenta a una alumna que en faci 6 enlloc de 12 (a causa d'un nivell inferior en relació a la resta). |

Exemple: Diversificació en l'Educació Física a l'ESO

(Elaboració pròpia a partir de les observacions realitzades)

4.1.2 Pràctiques d'interacció no inclusives

Són pràctiques que estan basades en l'oposició professor-alumne. Associem a aquestes el concepte d'antagonisme i tensió encoberta, velocitat, omissió, descrèdit i favoritisme. Totes elles no són propícies per l'aprenentatge (Marchena, 2005).



Esquema 5. Pràctiques d'interacció basades en l'oposició (Marchena, 2005:45)

a) Antagonisme i tensió encoberta

Es tracta d'aquells moments de disconformitat que sorgeixen entre professorat i alumnat. Alguns d'ells s'observen de manera explícita i directe però altres apareixen més simulats, menys aparents però no menys obvis. A aquests últims els denominem instants de tensió encoberta i es basen en missatges verbals indirectes, irònics, d'aparent cordialitat i realitzats amb gests i diàlegs secs i impacients.

En els dos casos professor i alumne es troben davant de situacions de conflicte. La pròpia diversitat de necessitats, gustos, interessos, objectius, etc. seria la causa fonamental d'aquests.

| ANTAGONISME I TENSIÓ ENCOBERTA EN L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ESO |
|--|
| L'alumnat, al final de la sessió, s'aixeca disposat a marxar. El professor diu enfadat: encara no hem acabat la classe. Marxeu els que vulgueu i deixeu acabar de treballar als demés. |
| El professor avisa a dues noies que no paren de parlar: què noies? I preteneu aprovar? El professor somriu irònicament. |

Exemple: Antagonisme i tensió encoberta en l'Educació Física a l'ESO

(Elaboració pròpia a partir de les observacions realitzades)

b) Episodis de velocitat

Quan el professor sol·licita velocitat en les tasques, està anant en contra del respecte a les diferències d'aprenentatge. Amb aquesta postura està suposant una resposta única i ràpida de l'alumnat cap a les seves peticions.

La velocitat també pot generar moments de desorganització. En la mesura que el professor fa que succeeixin amb rapidesa les activitats, hi haurà alumnat que no arribarà al ritme imposat.

| VELOCITAT EN L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ESO |
|--|
| Vinga va, ràpid que no tindrem temps, 3 minuts per dissenyar la coreografia, som-hi! |

Exemple: Velocitat en l'Educació Física a l'ESO

(Elaboració pròpia a partir de les observacions realitzades)

c) Omissió de respostes

Hi ha casos en els quals alguns alumnes sol·liciten una opinió o consulta al professor però sense obtenir resposta. En algunes ocasions, és produït perquè el professor no ho arriba a sentir, en d'altres, perquè el professor contesta amb silenci a les peticions de l'alumnat, possiblement per no generar una disputa.

Ainscow (2001) afirma que per millorar les condicions de treball en l'aula és precís que es respongui a l'alumnat –entre altres coses- amb consistència i justícia.

| OMISSIÓ DE RESPOSTES EN L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ESO |
|---|
| Una noia reclama l'atenció del professor dient: són uns tramosos aquells, s'inventen els punts, ja veuràs mira, mira. El professor es manté al marge. |

Exemple: Omissió de respostes en l'Educació Física a l'ESO

(Elaboració pròpia a partir de les observacions realitzades)

d) Favoritisme a determinats alumnes

En ocasions, el professorat atén o respon de manera més favorable a uns alumnes que d'altres; convertint la diversitat pròpia de l'aula en una desigualtat.

Pearpoint i Forest (1999 citat a Marchena, 2005) senyalen que l'escola inclusiva consisteix, en acceptar a tots i en afavorir-los per igual. Tendir la millor de les nostres respostes a alumnes etiquetats com els millors, no és desenvolupar una educació igualitària.

| FAVORITISME EN L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ESO |
|--|
| El professor pregunta: com es realitza l'estil de braça? dirigint-se visualment a dos alumnes que practiquen la natació com a esport extraescolar, donant per suposat que la resta no saben la resposta. |

Exemple: Favoritisme en l'Educació Física a l'ESO

(Elaboració pròpia a partir de les observacions realitzades)

e) Descrèdit a l'alumnat

Llançar davant de tots els estudiants missatges de desvaloració és una situació de descrèdit. És, possiblement, l'experiència més allunyada de les corrents inclusives.

| DESCRÈDIT EN L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ESO |
|---|
| El professor comenta davant tot el grup: Guillem, els teus companys saben que vas suspendre el trimestre passat? Posa't les piles o no aprovaràs l'Educació Física. |

Exemple: Instants de descrèdit en l'Educació Física a l'ESO

(Elaboració pròpia a partir de les observacions realitzades)

4.2 Interacció alumne-alumne

Un altre tipus de relacions que s'estableixen dins l'aula són aquelles en les quals els alumnes en són els protagonistes. Com afirma Vuelas (1977 citat a Molina i Pérez, 2006), en l'etapa adolescent el jove necessita conformar la seva identitat a partir d'un procés d'individualització, tractant de ser inconfundible amb altres persones, buscant trobar-se en ell mateix característiques individuals que el facin diferent dels demés.

En aquest procés, l'adolescent no es troba sol, l'amic és la figura més important de l'entorn; és la persona amb la qual descarrega les seves angoixes, tensions, alegries i fracassos i amb el qual assaja formes de relació que contribuiran a conformar la seva personalitat futura. Molina i Pérez (2006) emfatitzen que la relació d'amistat sensibilitza als joves de les necessitats dels altres i afavoreix l'adaptació social.

Tot i això, Ugalde (1993 citat a Molina i Pérez, 2006) comenta que les amenaces, les agressions i la violència entre estudiants continuen sent ben presents a l'aula.

En definitiva, les relacions al centre escolar i a l'aula, poden promoure un bon clima social-relacional o pel contrari, poden causar malestar, desconfiança i agressivitat i en conseqüència promoure un clima social negatiu que pot inhibir l'èxit acadèmic.

4.2.1 La interacció entre iguals des de l'educació inclusiva

De la mateixa manera que en les relacions professor-alumne, podem analitzar les relacions entre iguals des del punt de vista de la inclusió. Les pràctiques més destacades són les següents (Marchena, 2005):

a) Acceptació dels companys

Es poden donar situacions de conformitat i d'entusiasme quan el professor sol·licita la formació de grups. És a dir, és quan existeix predisposició positiva cap a aquesta forma d'agrupació.

| ACCEPTACIÓ EN L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ESO |
|---|
| Una alumna comenta: bééé! Ens deixa fer els grups! Que bé poder anar amb vosaltres! |

Exemple: Acceptació en l'Educació Física a l'ESO

(Elaboració pròpia a partir de les observacions realitzades)

b) Intervenció conjunta

Quan, entre les formes d'interaccionar el grup d'iguals, es pot percebre alguns segments on ja no és tan sols la predisposició positiva, sinó la realització per part dels estudiants de tasques en grup. Els participants intercanvien informació i s'entreveu la necessitat d'estar permanentment en diàleg, passant-se informació relacionada amb la tasca que han de fer.

| INTERVENCIÓ CONJUNTA EN L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ESO |
|--|
| Dues noies d'un grup comenten al noi: Pere tu et tires de cap quan nosaltres xiulem. El noi diu: d'acord i tu Júlia, que en saps, podries fer una tombarella per entrar a l'aigua. Comenten: sí, sí, bona idea, provem-ho! |

Exemple: Intervenció conjunta en l'Educació Física a l'ESO

(Elaboració pròpia a partir de les observacions realitzades)

c) Desitjos d'afiliació

La necessitat de l'alumnat d'interactuar entre sí acostuma a emergir en les moltes situacions d'una classe. Demanar ajuda quan no entenen quelcom, prestar i compartir material, agrupar-se espontàniament per realitzar tasques, serien exemples.

| AFILIACIÓ EN L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ESO |
|---|
| Una noia no li surt la recepció del voleibol i li demana ajuda a una companya. Aquesta, que juga a voleibol, li comenta: si la pilota ve tant baixa has d'intentar tocar-la amb els avantbraços, ja veuràs intenta-ho al pròxim cop i segur que t'anirà bé. D'acord, sort en tinc de tu! –respon. |

Exemple: Afiliació en l'Educació Física a l'ESO

(Elaboració pròpia a partir de les observacions realitzades)

4.2.2 Pràctiques d'interacció entre iguals no inclusives

Desafortunadament, en la interacció alumne-alumne també sorgeixen moments antagònics. En aquest cas, observem tensions i disputes entre l'alumnat. A aquesta tendència podem anomenar-la fricció. També, apareix rivalitat i oposició entre ells, definida com competitivitat.

a) La fricció entre els alumnes

En les classes d'ESO els alumnes discuteixen i, en ocasions, es barallen. Dins la categoria de fricció hi ha algunes distincions. Per una banda, hi ha els segments d'incordi, caracteritzats per un alumnat que es molesta entre sí o expressa situacions de disconformitat per alguna raó. D'altra banda, el rebuig on els alumnes no volen treballar juntament amb altres companys i no accepten la seva col·laboració i finalment existeixen les agressions. Marchena (2005) afirma que hi ha una agressivitat preocupant en les aules.

| FRICCIÓ EN L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ESO |
|--|
| Una alumna constantment tira aigua a la seva companya. Aquesta li diu: vols parar! Pesada! |
| Quan la professora ordena que els grups han de ser mixtes, els alumnes tarden més de 10 minuts a organitzar-se. Comentarís: ara hem d'anar amb aquelles? Ja treballem bé sols! Uf! |
| Un alumne li diu a l'altre en veu alta: subnormaaaal! |

Exemple: Fricció en l'Educació Física a l'ESO

(Elaboració pròpia a partir de les observacions realitzades)

b) La competitivitat entre companys

Hi ha tres aspectes que defineixen la competitivitat. Aquests són la rivalitat, on l'alumnat discuteix per veure qui realitza la tasca proposada pel professor; s'anticipa a respondre els interrogants o tasques dirigides a altres companys o s'autoproclama el millor. La reticència que significa que les intervencions de l'alumnat, en públic, són motiu de burla i crítica per part d'algun company i l'individualisme quan en petits grups sorgeixen comportaments en el que un o diversos components van a la seva.

| COMPETITIVITAT EN L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ESO |
|---|
| En un partit 4c4 de voleibol, un grup comenta a l'altre: us guanyarem, no teniu res a fer, som els millors! |
| Dos nois riuen i es burlen d'un company que no sap nedar: tio, que no t'han ensenyat mai a nedar? Vols un flotador? El noi es posa nerviós i deixa d'intentar-ho. |
| Una noia comenta: no em passen mai la pilota. Un noi li respon: si sempre estàs badant i no t'ho agafes en serio, prefereixo fer punt jo, que perdre'l. |

Exemple: Competitivitat en l'Educació Física a l'ESO

(Elaboració pròpia a partir de les observacions realitzades)

4.3 Disponibilitat de l'alumnat cap a les tasques

Un aspecte estretament lligat a les relacions que s'estableixen a l'aula és la disponibilitat de l'alumnat cap a les tasques. Rosa Marchena (2005) afirma que els nois i noies influïts per la seva forma de pensar, per les creences que actualment impregnen l'adolescent i per la mateixa naturalesa de les tasques, aniran reaccionant de manera satisfactòria o, pel contrari, generant desorganització en l'aula.

a) Instants de satisfacció

L'estar satisfet amb el que es fa a classe és una possible forma de disponibilitat cap a les tasques. Es pot interpretar que un alumne està satisfet quan sap fer les tasques de la classe, s'implica en elles, intervé espontàniament, no està passiu i consulta dubtes.

| SATISFACCIÓ EN L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ESO |
|--|
| S'acaba la sessió i la professora ho manifesta. Tots els alumnes segueixen jugant a waterpolo a dins de l'aigua i un exclama: deixa'ns seguir el partit 5 minuts més, siusplau!! |

Exemple: Satisfacció en l'Educació Física a l'ESO

(Elaboració pròpia a partir de les observacions realitzades)

En l'aula sorgeixen situacions que reflecteixen la satisfacció quan l'alumnat està implicat en les tasques i mostra entusiasme per aquestes.

b) Dificultat en les tasques

Es pot percebre aquesta dificultat quan els alumnes verbalitzen que els resulta difícil la tasca i quan les seves intervencions són errònies (dificultat manifesta), quan cap alumne respon als plantejaments, peticions o preguntes del docent en relació al contingut (absència de respostes), quan pocs s'impliquen i/o responen de manera adequada a les tasques proposades (participació limitada) o quan resolen les tasques parant-se i/o buscant l'aprovació (inseguretat).

| DIFICULTAT EN L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ESO |
|--|
| No ho sé fer, és massa difícil el voleibol, fem patinatge! Comenta un alumne. |
| El professor pregunta: quina és la coordinació extremitats superiors-inferiors en l'estil de braça? Cap alumne respon. |

Exemple: Dificultat en l'Educació Física a l'ESO

(Elaboració pròpia a partir de les observacions realitzades)

c) Desconnexió de les tasques

Quan el professor està impartint una classe, els estudiants solen intercalar segments de desconnexió. Si això es converteix en pràctica habitual, generalitzada a molts alumnes, estem davant un altre obstacle perquè es produeixi l'aprenentatge. Les formes de manifestar-se la desconnexió de l'alumnat són les següents:

- Desorganització: Els estudiants fan el que volen, es perd l'ordre que precisa la tasca executada o es parla en veu alta mentre el professor explica.
- Rol independent: Els estudiants s'entreguen a la realització de tasques que no tenen relació amb la classe.
- Desgana: L'alumnat no fa res, resten passius i expressen que estan cansats.

Com afirma Doyle (1986) una aula és un escenari bastant complex en el qual és gairebé impossible que un grup gran d'estudiants no desemboqui, en alguns instants, en aquest tipus de desconnexions.

| DESCONNEXIÓ EN L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ESO |
|--|
| El professor explica la rotació que seguirà l'alumnat en la tasca. La majoria d'estudiants no escolten. Els alumnes, un cop el professor indica canvi, exclamen: on he d'anar? què hem de fer ara? el mateix que abans o ja hem canviat? |
| Dos alumnes fan tocs de pilota amb el peu enlloc de fer l'exercici. |
| Un noi comenta: estic cansat, em fa mal el peu, no tinc ganes de fer això ara. |

Exemple: Desconnexió en l'Educació Física a l'ESO

(Elaboració pròpia a partir de les observacions realitzades)

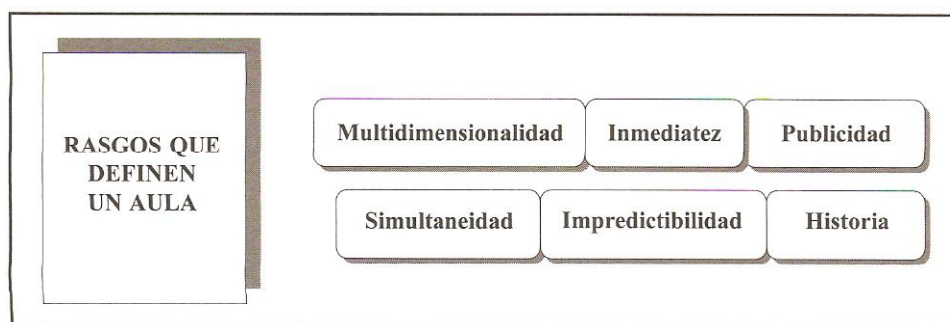
5 El resultat de les relacions: l'ambient de la classe

Com a resultat de l'estil i rol utilitzat pel docent, la interacció professor-alumne i alumne-alumne, i la disponibilitat que mostra l'alumnat cap a les tasques trobem un ambient o clima de classe més o menys favorable.

En les últimes dècades, l'ambient de l'aula ha despertat gran interès tant en els docents com en els investigadors educatius, en la mesura que els resultats de les investigacions indiquen que un clima positiu produeix millors resultats en els aprenentatges dels estudiants (Anderson, 1986; Sánchez, Rivas i Trianes, 2006 citats a González i Lleixà, 2010).

L'ambient de classe és un concepte imprecís, amb múltiples significats segons quin sigui l'enfocament teòric des del qual és contemplat (Marchena, 2005). Segons Molina i Pérez (2006) el clima ha estat descrit com la relació que s'estableix entre l'entorn físic i material del centre i les característiques de les persones o grups; les interaccions i relacions socials dels membres que el componen. Trobem dos extrems: un favorable, que representa un clima obert, participatiu, ideal, coherent, en el qual existiria major possibilitat per la formació integral de l'alumnat des del punt de vista acadèmic, social i emocional. Alonso (2007) afegeix que un clima d'aula positiu, genera entre els alumnes, motivació per l'estudi i un bon desenvolupament acadèmic. L'altre extrem seria el desfavorable i estaria representat per un clima tancat, autoritari, controlat i no coherent, on imperen les relacions de poder, de dominació i control, per la qual cosa, es produeixen comportaments individuals i socials hostils, que incideixen negativament en la convivència i l'aprenentatge.

Doyle (1986 citat a Pujolàs 2008) profunditza en aquesta realitat i explica que en totes les classes existeixen una sèrie de característiques que determinaran en gran mesura l'ambient que s'hi crea. Es refereix als següents aspectes comuns:



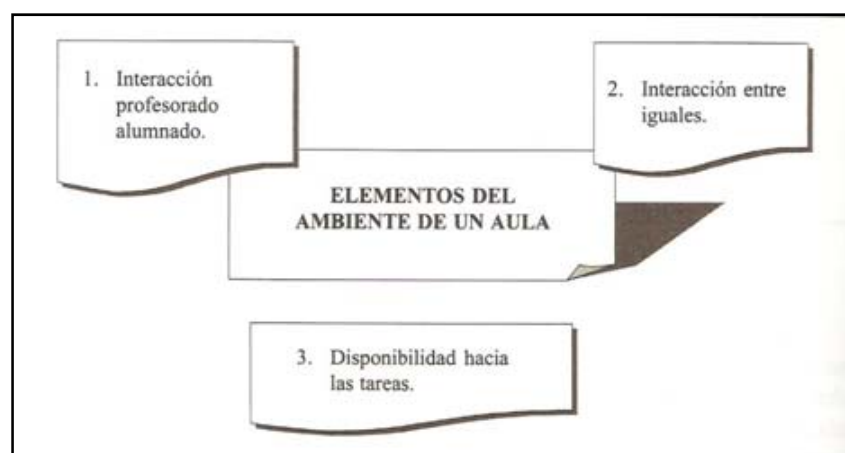
Esquema 6. Característiques que defineixen una aula (Doyle, 1986 citat a Pujolàs, 2008)

Cadascun dels elements tenen el següent significat:

- **Multidimensionalitat:** en una aula hi succeeixen moltes coses.
- **Simultaneïtat:** en una aula succeeixen moltes coses al mateix temps.
- **Immediatesa:** en una aula succeeixen moltes coses al mateix temps i d'una forma molt ràpida, i a més, d'una forma inesperada.
- **Publicitat:** tot el que succeeix a l'aula és, també, públic per a tots els que hi participen. Tot succeeix davant de tothom, dels alumnes i del professor.
- **Història:** Tot el que succeeix a l'aula és en bona mesura tributari del que ha succeït en classes anteriors, la qual cosa ha acabat configurant i determinant, per exemple, les normes de conducta que regeixen el dia a dia de l'aula.

El mateix autor assenyala que l'ambient d'una classe està supeditat a la gestió, entenent per gestió les accions i estratègies que utilitza el professorat per superar els problemes que sorgeixen; per això, s'organitza l'espai, es dicten normes, es crida l'atenció i s'amonesta l'alumnat, etc. Segons com es desenvolupin aquestes accions s'anirà configurant l'ambient d'una classe determinada i, alhora, s'anirà possibilitar un escenari adequat per realitzar dins l'aula unes tasques i activitats determinades.

Marchena (2005) inclou, en la definició d'ambient d'aula, dos elements socials -la interacció del professorat amb l'alumnat i la interacció entre iguals- i un element cultural -la disponibilitat de l'alumnat cap a les tasques-, el conjunt dels quals constitueixen l'ambient d'una classe: segons com sigui la interacció del professorat amb l'alumnat, segons com sigui la interacció entre l'alumnat i la disponibilitat de l'alumnat vers les tasques que es porten a terme, l'ambient de la classe serà més o menys propici per a l'aprenentatge dels escolars.



Esquema 7. Elements de l'ambient d'una aula (Marchena, 2005:28)

Tomlinson (2001) recorda algunes característiques de l'experiència docent quan es produeix en ambients de classe saludables. En aquests el professor o professora:

- Aprecia cada alumne pel què és.
- Aprofundeix contínuament en el coneixement de les matèries que ensenya.
- Utilitza l'humor i l'energia positiva i procura que l'alumnat aprengui amb alegria.
- Ajuda a l'alumnat a donar el propi sentit a les idees i comparteix l'ensenyament.
- Aspira clarament a assolir la independència de l'alumnat.

Ainscow (2001) menciona la importància de les relacions professorat-alumnat per aspirar a una millora de la qualitat educativa. Per aquest autor, les relacions autèntiques entre docents i alumnat es promouen quan els professors:

- Demostren una consideració positiva cap a l'alumnat.
- Desenvolupen les seves relacions en la classe de manera que demostrin coherència i justícia i creen confiança.
- Comprenen i mostren que la comunicació amb l'alumnat suposa tant escoltar com parlar.

Com afirma Pujolàs (2008:27) “desenvolupar a la classe accions que condueixin a establir aquest tipus d'interaccions entre el professorat i l'alumnat propicia, sense dubte, el desenvolupament d'un clima saludable, molt més favorable a l'aprenentatge de tots”.

La interacció entre els estudiants també condiciona l'ambient. No s'anoten els mateixos esdeveniments, ni s'arriba als mateixos objectius, si ens trobem en una classe definida per l'alta competitivitat i els freqüents episodis de fricció. Per contra, “fer classe en una aula on hi ha cohesió i companyonia és percebre un panorama d'un color més agradable a l'hora d'ensenyar” (Marchena 2005:164-165).

Segons Pujolàs (2008) en un ambient saludable i propici per a l'aprenentatge, les relacions entre els estudiants han de ser d'amistat, de respecte mutu i de solidaritat. Per això, s'han de conèixer a fons i estar convençuts que tots i totes són valuosos per al grup-classe. Com afirma Garrido (2001 citat a Marchena, 2005:150): “tots els homes són necessaris en el conjunt social, per tots hi ha funcions útils per complir, tots formen el mosaic perfecte de la societat, ningú sobre, ningú és imprescindible, però tampoc ningú és eliminable”. El mateix autor afirma que un professor ha d'estar especialment atent a l'aula si hi ha algun alumne amb discapacitat. La simple ubicació física d'aquest alumnat en una aula ordinària no garanteix, ni de bon tros, que sigui acceptat.

La disponibilitat d'aquests alumnes cap a les tasques també és un element a tenir en compte. En aquest sentit, perquè l'ambient de la classe sigui saludable i afavoridor de l'aprenentatge, s'han de donar dues condicions: que els estudiants se sentin capaços de fer les tasques proposades i que es trobin a gust fent aquestes. Per la primera condició, les tasques han d'estar ajudades a les capacitats i característiques de cadascun: ni han de ser massa fàcils ni excessivament difícils. Per la segona condició, no és necessari, ni de bon tros, que els alumnes "facin el què vulguin", sinó que "vulguin fer el que fan" (Marchena, 2005).

Que el professor mostri a l'alumnat, en la mesura que sigui possible i tant com sigui possible, la funcionalitat del que els proposa que facin –que les tasques tinguin sentit per a ells i elles- també facilita que es trobin a gust fent-les i vulguin fer el que fan. Un altre aspecte que cal assegurar és que se sentin valorats i volguts pels professors i professores i pels companys i companyes de la classe. Com afirma Pujolàs (2008:28) "només així es consideraran valuosos a si mateixos".

6 Aplicació pràctica

La finalitat principal d'aquest bloc és analitzar i interpretar el conjunt de dades extretes en el procés d'observació directa. A priori, resulta necessari contextualitzar i ubicar la recerca i concretar el procés metodològic emprat al llarg de la investigació.

6.1 Contextualització

La recerca s'ha desenvolupat en el marc de l'assignatura de Pràctiques II realitzades al 4t curs de Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport. Un període intensiu (120 hores) d'estada a dos centres educatius, que ha comprès els mesos de gener, febrer i març de 2012. Per tal de preservar l'anonimat dels centres i dels professors d'Educació Física presents hem utilitzat els següents codis:

- Centre: A i B
- Professor: I, II, III, VI

Cada Institut presenta unes característiques. El centre A, situat en un nucli urbà, és privat i està format per un total de 851 alumnes i un claustre de 52 professors dels quals tres formen part de l'àrea d'Educació Física. S'imparteixen classes d'Educació Secundària Obligatòria, Batxillerat, Cicles Formatius de Grau Mitjà i de Grau Superior, i el Curs Pont. En canvi, el centre B és públic i s'hi imparteixen estudis d'ESO i Batxillerat i Cicles Formatius de Grau Mitjà. Actualment, hi ha 715 alumnes dels quals 400 són d'ESO, 200 de Batxillerat i 100 de Cicle Formatiu. Per atendre a l'alumnat, hi ha 62 professors dels quals 3 imparteixen l'Educació Física. Aquest, també està situat en un context urbà.

El període de Pràctiques ens ha donat la possibilitat de desenvolupar el treball de camp. L'observació directa de l'actuació del professor i l'alumnat d'uns grups-classe determinats ha estat el mètode utilitzat per registrar les dades. El fet d'haver de compaginar l'observació amb la resta de projectes de Pràctiques, ha retallat substancialment el temps destinat al registre de fets significatius (15-20 minuts per sessió). En tots dos centres educatius s'ha observat l'actuació de dos professors d'Educació Física al llarg de 8 sessions cadascun (16 sessions per centre: 32 en total); en quatre grups-classe diferents en cada Institut de Secundària. Amb l'objectiu de no condicionar el comportament dels educands no se'ls ha donat cap indicació ni consigna específica.

| | Centre A <i>-Ivet Planas-</i> | Centre B <i>-Anna Soler-</i> |
|-----------------------------|---|--|
| Mètode | Observació directa | |
| Durada | 15-20 min/sessió | |
| Professors observats | I → 1r (A i C) | III → 2n (A i D) |
| | II → 4t (A i B) | IV → 3r (A i C) |
| Nombre observacions | 16 sessions + 1 gravació | 16 sessions |

Taula 2. Contextualització de les observacions

6.2 Procés i metodologia

El principal instrument utilitzat per la recollida de dades ha estat, tal i com s'ha comentat anteriorment, l'observació directa; on s'han registrat els fets significatius per mitjà d'unes graelles categoritzades. Aquest instrument de registre ha permès anotar, avaluar i analitzar els comportaments i les relacions que s'estableixen en la sessió d'Educació Física. El registre audiovisual (gravació en vídeo) i el diari de la investigació han esdevingut complements metodològics en el procés de recerca. Lògicament, en ambdues institucions educatives s'han valorat els mateixos ítems. No obstant, i degut a polítiques de privacitat d'un dels Instituts, només s'ha pogut enregistrar una sola sessió en el centre A.

El procés metodològic seguit en la recollida de fets ha estat el següent:

1. Confecció d'una graella amb cinc categories bàsiques d'observació dels diferents aspectes rellevants en la sessió d'Educació Física, en referència a les relacions interpersonals. Uns apartats que coincideixen plenament amb els aspectes descrits en el bloc teòric.
 - a. El docent; estils i rols
 - b. El grup-classe; disponibilitat cap a les tasques
 - c. La interacció professorat-alumnat
 - d. La interacció alumne-alumne
 - e. L'ambient de la classe

En el transcurs d'una part de la sessió (15-20 min) anotàvem la totalitat de dades significatives i rellevants per l'estudi de les relacions interpersonals. La graella tipus utilitzada en la primera fase de la recerca és la següent:

| RELACIONS INTERPERSONALS | |
|---|--|
| DOCENT; <i>Estil i rol</i> | QUÈ i COM ensenya? COM actua? |
| | |
| GRUP-CLASSE <i>Disponibilitat cap a les tasques</i> | QUÈ fan i COM ho fan? |
| | |
| INTERACCIÓ PROFESSOR-ALUMNE | COM es relacionen? |
| | |
| INTERACCIÓ ALUMNE-ALUMNE | COM es relacionen? |
| | |
| AMBIENT DE CLASSE | QUANTS fets succeeixen? |
| | |

Taula 3. Graella d'observació (adaptat de Marchena, 2005)

Per a l'anàlisi del material audiovisual obtingut també s'ha utilitzat l'instrument anterior. Els avantatges que proporciona la reproducció d'un vídeo (aturar i retrocedir) han permès realitzar un anàlisi exhaustiu i profund de la sessió enregistrada (consultar annex I).

2. Modificació de la graella; incorporant una nova columna d'anàlisi (consultar annex I). N'exposem un exemple:

| CENTRE B | SETMANA 1: 30/01/12 (9-11h) Grup 2A: Professor III | CONTINGUT <i>Voleibol: Toc de dits</i> | ANÀLISI |
|--|---|---|---|
| EL DOCENT | QUÈ i COM ensenya? COM actua? | | <ul style="list-style-type: none"> En alguns casos, el professor pren totes les decisions i l'alumnat executa; en d'altres, deixa decidir i fer propostes a l'alumnat. Es centra en l'organització de la classe. |
| | <ul style="list-style-type: none"> El professor guia i exemplifica un breu escalfament (braços endavant, genolls amunt, salt vertical, etc). El professor deixa proposar un joc d'escalfament a una alumna. Juguen. Posteriorment, para el joc i pregunta a l'alumnat: sabríeu dir-me alguna variant? Un alumne en proposa una i tornen a jugar. El professor guia i exemplifica les tasques pròpies de l'esport del Voleibol i marca com han de fer exactament el gest tècnic del toc de dits (mans en forma de triangle, genolls flexionats, etc). El professor marca les parelles. El professor fa canvi de parella rotant tots cap a la dreta. | | |
| GRUP-CLASSE <i>Disponibilitat cap a les tasques</i> | QUÈ fan? COM ho fan? | | <ul style="list-style-type: none"> Alguns alumnes no tenen ganes de fer les tasques a l'inici de la sessió i resten passius. Alguns alumnes no escolten durant l'explicació del professor i es produeix certa desorganització, d'altres just el contrari. |
| | <ul style="list-style-type: none"> El professor diu STOP, l'alumnat deixa de botar la pilota i escolta les indicacions del professor. Quan el professor ordena que facin les primeres tres voltes d'escalfament, un grupet de noies bufa i tarda a incorporar-se. Dos nois pregunten a una altra parella: què hem de fer ara? on hem d'anar? Just després de l'explicació detallada del professor. | | |

| | | |
|------------------------------------|---|--|
| INTERACCIÓ PROFESSOR- ALUMNE | COM es relacionen? | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Un alumne pregunta el professor: podem fer un grup de 4 enlloc de 3? La resposta és un NO. Un alumne comenta al professor: no em surt, sempre em va enrere la pilota! El professor diu: has de col·locar les mans en triangle sota la pilota i acompanyar el moviment amb tot el cos. Torna-ho a provar. El professor diu a dos alumnes: molt bé, molt ben treballat. Para el joc i els hi fa fer una demostració a davant dels altres. Quan els alumnes estan distribuïts per la pista, to de veu alt (tot l'alumnat sent les explicacions). Una alumna demana al professor: no tinc prou força per tirar la pilota fins la Maria. El professor contesta: Maria ajuda-la, explica-li tu com és l'execució. El professor demana ajuda a dos nois per posar la xarxa. | <ul style="list-style-type: none"> En certes ocasions, el professor no mostra flexibilitat i no cedeix al què li proposen els alumnes. Els alumnes que sol·liciten una atenció per part del professor, són respostos. El professor té en compte el treball ben fet i felicita a l'alumnat. El professor promou que els alumnes que en saben més, ajudin als que no en saben tant. |
| INTERACCIÓ ALUMNE-ALUMNE | COM es comporten? | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Un grup de 3: 2 nois i 1 noia. Els 2 nois comenten: ens farà perdre el punt, no en sap, quina mala sort, referint-se a la noia. Un li explica a l'altre: no et pots quedar parat quan et ve la pilota, t'has de tirar enrere. Dues noies no paren de riure. Un noi del seu equip s'exclama: què fareu alguna cosa o no? Pareu de riure d'una vegada! Un noi exclama: no vull que aquest negre vagi al meu grup! | <ul style="list-style-type: none"> Es produeix cert rebuig d'alguns alumnes cap a d'altres: alguns alumnes preferirien no estar al grup d'altres. Sorgeixen situacions d'ajuda mútua. Algunes alumnes no responen de manera adequada a les tasques proposades i es mostren poc participatives i riuen constantment. Discriminació d'un alumne per raó de raça. |
| AMBIENT DE CLASSE | QUANTS fets succeeixen? | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Discriminacions per diferència de nivell de l'alumnat i per diferent raça. | <ul style="list-style-type: none"> En general, bon clima de classe, tot i que certs alumnes tendeixen a discriminar d'altres per diversos motius. |

Taula 4. Observacions i anàlisi

3. Agrupament de les dades específiques de l'anàlisi (columna incorporada en el segon pas) referent a cada professor i grup-classe; extraient la informació de les diverses categories de la graella. Cadascuna d'aquestes categories es relaciona amb un dels elements: docent, grup-classe i ambient de classe. Observem-ho:
 - a. Docents:
 - i. Docent; estil i rol
 - ii. Interacció professor-alumne
 - b. Grup-classe:
 - i. Grup-classe; disponibilitat cap a les tasques
 - ii. Interacció alumne-alumne
 - c. Ambient de classe
 - i. Observacions extretes en cadascuna de les sessions.
4. Extracció d'una síntesi per a cadascun dels agrupaments de dades anteriors; afegint-hi una justificació posterior.

Rosa Marchena (2005) ha estat l'autora de referència per determinar quatre de les cinc categories de la graella base o tipus; concretament: disponibilitat cap a les tasques, interacció professor-alumne, interacció alumne-alumne i ambient d'aula. La inclusió de la categoria restant, estil i rol del docent, va ser una aportació pròpia, basada en Mosston i Ashworth (1993) i Hargreaves (1977). I és que la forma d'ensenyar que adopta el professor, segons el nostre parer, condiciona les quatre categories anteriors. Observem la graella amb la definició de les diferents categories:

| EL DOCENT; ESTILS I ROLS | |
|---|---|
| ESTIL | Comandament directe: total protagonisme del docent en la presa de decisions. L'alumnat executa, segueix i obeeix. |
| | Assignació de tasques: pretén desenvolupar en l'alumne una certa autonomia en el comportament que li sigui útil per a una certa individualització de les activitats. |
| | Recíproc: pretén augmentar el nivell de decisió per part de l'alumne mitjançant les relacions socials entre els companys i les condicions que s'estableixen per oferir un feedback immediat. |
| | Autoavaluació: els alumnes proporcionen feedbacks a sí mateixos utilitzant criteris desenvolupats pel professor. Suposa un grau més d'autonomia per part de l'alumne, prenent consciència de la pròpia execució i la pròpia avaluació. |
| | Inclusió: es dissenya la tasca per a diferents graus de dificultat. Els participants decideixen el seu nivell en les tasques |
| | Descobriment guiat: les preguntes del docent comporten una descoberta d'una sèrie de respostes. |
| | Resolució conflictes: es plantegen problemes en les diferents tasques per tal que els alumnes els puguin resoldre. |
| | Programa individualitzat: el docent decideix el contingut a tractar i l'alumne/a pren les decisions sobre les preguntes o problemes i les múltiples solucions, constituint un programa individualitzat que l'alumnat ha dissenyat. |
| ROL | Instructor: dirigeix l'aprenentatge |
| | Organitzador: es centra principalment en la bona organització de la classe. |
| | Robot: centrat exclusivament en el currículum, sense atendre a la diversitat. |
| | Substitut dels pares |
| | Portador de valors: transmet els valors dominants de la societat |
| | Col·lega: dóna prioritat a les relacions amb l'alumnat, desatenent el control de l'aula i oblidant objectius. |
| | Egocèntric: professor centrat en ell mateix. El seu objectiu és el lluitament personal i manteniment autoestima alta. |
| GRUP-CLASSE; DISPONIBILITAT CAP A LES TASQUES | |
| SATISFACCIÓ ALUMNAT | Riures: la majoria dels alumnes riuen davant una situació còmica compartida entre ells. |
| | Implicació: diversos alumnes mostren interès, plantegen interrogants, participen en discussions, s'esforcen per atendre. |
| | Satisfacció: s'exterioritzen gests, paraules, missatges que agraden i tenen seguretat per la tasca que estant realitzant. |
| | Entusiasme: es continua amb la dinàmica de l'aula, per pròpia iniciativa dels alumnes, una vegada finalitzada la classe. |
| DIFICULTAT EN LA TASCA | Dificultat manifesta: els alumnes verbalitzen que els resulta difícil la tasca; el professor comunica als seus alumnes que percep dificultat en ells per la comprensió de l'aprenentatge. |
| | Absència de respostes: cap alumne respon als plantejaments, peticions o preguntes del professor en relació al contingut. |
| | Participació limitada: són pocs els alumnes que s'impliquen i/o responen de la manera adequada a les tasques proposades. |
| | Inseguretat: els alumnes resolen les tasques detingudament i/o buscant l'aprovació. |
| DESCONNEXIÓ TREBALL | Desorganització: cada alumne o grup fa el que vol. S'originen aldarulls, es perd l'ordre que precisa la tasca executada; es parla en veu alta mentre el professor explica. |
| | Rol independent: comportaments aïllats per part d'algun participant que no resulten acord amb les tasques que es realitzen però que no són tinguts en compte ni pel professor ni pels companys. |
| | Desgana: els alumnes estan passius, no fan res, desconnecten de la tasca realitzada a l'aula. Els alumnes expressen estar cansats; no tenen ganes de fer les tasques. |

| INTERACCIÓ PROFESSOR-ALUMNE | |
|-----------------------------------|--|
| OPOSICIÓ PROFESSOR- ALUMNE | Antagonisme: entre professor-alumne es produeixen situacions de disconformitat. |
| | Tensió encoberta: el professor aboca cap als alumnes missatges verbals indirectes, irònics, a vegades amb aparent cordialitat; hi ha gests i diàlegs secs i/o impacients. |
| | Velocitat: el professor explica amb rapidesa o sol·licita una tasca amb límits ajustats de temps. Els alumnes s'acomoden. |
| | Omissió: els alumnes sol·liciten una opinió o mostren una producció però no són respostos. Sorgeixen situacions compartides per tots els alumnes però el professor es manté al marge. |
| | Favoritisme: s'atén i/o respon de manera més favorable a uns alumnes que a altres en igualtat de situacions. |
| | Descrèdit: entre el professor-alumne es llancen missatges de desvaloració. |
| COMPRESIÓ PROFESSOR- ALUMNE | Personalització: hi ha interès pel benestar personal i/o acadèmic; s'intercanvien missatges d'ànim; es comuniquen qüestions personals entre alumnes i/o professor-alumne. |
| | Humor compartit: entre tots, alumne i professor, es produeixen situacions d'humor generalitzat. |
| | Flexibilitat: s'aconsegueixen amb rapidesa acords comuns. |
| | Valoració: entre els participants es produeixen missatges de valoració, aprovació, felicitació i/o es té en compte el treball ben fet. |
| | Diversificació: el professor desplega tasques i activitats diferents als alumnes en funció d'un criteri determinat. |
| INTERACCIÓ ALUMNE-ALUMNE | |
| FRICCIÓ | Molestar: els alumnes es molesten entre sí. Entre ells es produeix situacions de disconformitat. |
| | Rebutjar: els alumnes no voler treballar juntament amb altres companys; no accepten la col·laboració. |
| | Agressió: els alumnes arriben a agredir-se físicament i/o a insultar-se. |
| COMPETITIVITAT | Rivalitat: els alumnes es discuteixen per veure qui realitza la tasca proposada; s'anticipen a respondre els interrogants o tasques dirigides a altres companys; s'autoproclamen els millors. |
| | Reticència: Les intervencions dels alumnes, en públic, són motiu de burla i crítica per part d'algun company. |
| | Individualisme: En petits grups sorgeixen comportaments en el que un o diversos components van a la seva. |
| COHESIÓ GRUPAL | Acceptació: hi ha conformitat entre els alumnes per a realitzar tasques sota les agrupacions fetes. |
| | Intervenció conjunta: els alumnes realitzen la mateixa tasca cooperativament. |
| | Afiliació: els alumnes sol·liciten l'ajuda dels seus companys; es resolen dubtes; comparteixen material, etc |
| AMBIENT DE CLASSE | |
| CLIMA | Favorable/desfavorable (o positiu/negatiu) |

Taula 5. Les relacions interpersonals (adaptat de Marchena, 2005)

El diari d'investigació ha esdevingut l'últim instrument de recerca; encarregat de temporalitzar i seqüenciar el procés d'investigació. Arnaus (1991:60) utilitza els següents termes per referir-se al diari d'investigació: "recull de tots els aspectes interessants i rellevants per a la recerca que no han quedat reflectits ni en el quadern de les observacions a les sessions d'Educació Física, ni en les transcripcions de les entrevistes ni registres audiovisuals".

Aquest instrument de control, no només ha servit per registrar i anotar la totalitat de decisions preses durant el seguiment del projecte de recerca, sinó que també per comentar les principals dificultats i facilitats en la realització de les diverses tasques assignades. En definitiva, el diari és el punt de partida i trobada de tot el que hem fet, pensat i decidit sobre la recerca (consultar annex II).

6.3 Anàlisi de les dades

Destinarem aquest apartat a l'anàlisi de les dades extretes de les observacions dels centres (A i B) i dels diferents professors (I, II, III i IV). El professor serà analitzat mitjançant les observacions que fan referència a l'estil i el rol i la interacció professor-alumne i el grup-classe en funció de la disponibilitat cap a les tasques i de la interacció entre l'alumnat. Finalment analitzarem l'ambient de la classe, que és el resultat dels paràmetres citats.

6.3.1 Les relacions en el Centre A

El centre A disposa dels professors codificats amb I i II; paral·lelament els grups-classe analitzats són 1r (A i C), d'una banda, i 4t (A i B), de l'altra. A continuació podem observar la graella amb l'anàlisi, la síntesi i un breu comentari.

6.3.1.1 Professor I i II

| CENTRE: A | | PROFESSOR: I |
|------------------------------------|--|--|
| Anàlisi realitzat | | Síntesi |
| DOCENT | <ul style="list-style-type: none"> Es centra en l'organització de la classe. Dóna feedbacks i consignes al llarg de la sessió. Hi ha presència de reforços positius (per a motivar a l'alumnat). Estableix una relació formal. Controla en tot moment les activitats que es duen a terme i el temps que utilitza per a cada una d'aquestes. La professora pren les decisions i l'alumnat executa. A l'inici de la sessió dóna certa autonomia a l'alumnat. Vol ordre i respecte mentre parla. En ocasions atén els alumnes de manera individualitzada. Introdueix conceptes d'altres matèries. Es sap guanyar el respecte. En diferents situacions és autoritària. Fomenta certa autonomia en el treball. Té una dinàmica de classe ben estructurada. Exemplificació de les tasques. | ESTIL <ul style="list-style-type: none"> Comandament directe Assignació de tasques ROL <ul style="list-style-type: none"> Instructor Organitzador |
| INTERACCIÓ PROFESSOR-ALUMNE | <ul style="list-style-type: none"> La professora es mostra respectuosa. Utilitza un to de veu adequat a cada una de les situacions que es donen. L'alumnat escolta els feedbacks utilitzats per a la professora i els intenta corregir. En moltes ocasions, la professora no mostra flexibilitat en les diferents tasques. Hi ha interès per part de la professora en què als alumnes que els hi és més difícil puguin millorar. Els ofereix ajuda. Realitza aportacions i dóna consignes per a la millora de les tasques que realitzen els alumnes. Utilitza un vocabulari adequat. Hi ha interès pel benestar personal dels alumnes. | COMPRENSIÓ PROFESSOR-ALUMNE <ul style="list-style-type: none"> Flexibilitat Humor compartit Personalització Respecte |

Taula 6. Centre A – Professor I

- **Comentari i justificació:**

El professor I intercala dos estils d'ensenyament, el comandament directe i l'assignació de tasques. En ambdós estils el docent és el màxim protagonista i l'alumnat adopta un paper més secundari. Tot i això, en l'assignació de tasques hi ha presència d'autonomia per part de l'alumnat. A més, en ocasions, fomenta la participació activa de l'alumnat mitjançant la formulació de preguntes, sobretot per recordar sessions anteriors o bé, dóna feedbacks per tal de corregir els errors.

En concordança amb els estils d'ensenyament, el rol que adopta segueix la mateixa direcció. Es tracta d'un professor instructor i organitzador, de manera que té en compte la bona organització de la classe en tot el seu desenvolupament.

Pel què fa a la interacció professora-alumne observem que l'única situació que és dóna és la de comprensió. En aquesta, el professor I es centra totalment en el benestar personal i en el seguiment de l'aprenentatge de l'alumnat de forma més individualitzada, tot donant reforços positius, etc. A més, en ocasions es produeixen situacions d'humor compartit que ajuden a fomentar un bon ambient d'aula. Finalment, el respecte que adopta davant l'alumnat és un altre fet evident.

| CENTRE: A | | PROFESSOR: II |
|-----------------------------|--|---|
| | Anàlisi realitzat | Síntesi |
| DOCENT | <ul style="list-style-type: none"> • Divideix el grup en nois i noies. • Prioritza un esport per sobre de l'altre. • Dirigeix totalment l'aprenentatge. • Li és difícil guanyar-se el respecte de l'alumnat. • Exemplificació de les explicacions • No hi ha massa presència de feedbacks. • El professor no promou la participació activa de l'alumnat. • Utilitza una metodologia molt analítica i de repeticions, fet que provoca la monotonia entre l'alumnat. • Li és difícil crear un ambient favorable de treball. No hi ha silenci. • Utilitza una metodologia d'ensenyament magistral. | <p>ESTIL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comandament directe <p>ROL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instructor |
| INTERACCIÓ PROFESSOR-ALUMNE | <ul style="list-style-type: none"> • Dóna missatges d'ànim. • Utilitza un to de veu adequat a cada una de les situacions i mostra respecte cap a tots ells. • Hi ha presència de reforços positius. • En ocasions, no es posen d'acord. • El professor fa broma amb l'alumnat. Tots riuen. | <p>COMPENSIÓ PROFESSOR-ALUMNE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personalització • Humor compartit • Respecte <p>OPOSICIÓ PROFESSOR – ALUMNE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antagonisme |

Taula 7. Centre A – Professor II

- **Comentari i justificació:**

A diferència del professor I, el II es centra, bàsicament, en l'estil d'ensenyament del comandament directe. El docent és total protagonista en la presa de decisions de manera que l'alumnat es limita a obeir i executar les tasques encomanades. Així doncs, el rol que adopta va en concordança amb l'estil d'ensenyament, i aquest és l'instructor. Un rol que en el qual el docent dirigeix totalment l'aprenentatge.

De la interacció professor-alumne també podem extreure clares conclusions. Les situacions que es donen en la majoria de casos són les de comprensió i en pocs les d'oposició. En les situacions de comprensió destaca sobretot la personalització. Dit amb altres paraules, el docent, en cada instant, procura pel desenvolupament acadèmic i personal de l'alumnat tot donant-los reforços positius, missatges d'ànim, etc. A més, en una ocasió, tant professor i alumne riuen (humor compartit). No obstant, també es donen situacions d'oposició; per ser més concrets, situacions d'antagonisme. Així doncs, apareixen situacions de desacord i discrepàncies alhora de realitzar algunes de les tasques de la sessió.

6.3.1.2 Grup-classe 1r (A i C) i 4t (A i B)

| CENTRE: A | | PROFESSOR: I | GRUP: 1r A | CONTINGUT: Handbol i expressió corporal |
|---|--|--------------|------------|--|
| Anàlisi realitzat | | | | Síntesi |
| GRUP-CLASSE <i>Disponibilitat cap a les tasques</i> | <ul style="list-style-type: none"> En ocasions falta d'atenció cap a les explicacions i les tasques. S'exterioritzen gests i paraules de satisfacció cap a les tasques. Alguns alumnes, en ocasions, no compleixen la normativa de joc establerta per la professora. Mostren interès cap a la millora de les tasques. Es mostren insegurs davant les tasques. Saben treballar de forma autònoma. Alguns alumnes, mostren entusiasme i implicació. D'altres, certa desgana. En algunes ocasions, poca participació d'alguns alumnes en les tasques proposades. | | | SATISFACCIÓ ALUMNAT <ul style="list-style-type: none"> Implicació Els hi agrada Rialles DIFICULTAT EN LA TASCA <ul style="list-style-type: none"> Participació limitada Inseguretat Absència de respostes DESCONNEXIÓ DEL TREBALL <ul style="list-style-type: none"> Desgana |
| | INTERACCIÓ ALUMNE-ALUMNE <ul style="list-style-type: none"> Grup d'alumnes molt competitius. Hi ha bona relació entre ells, saben treballar conjuntament. A vegades, utilitzen un vocabulari despectiu cap als companys i es molesten (no amistosament). En els grups reduïts es distingeixen diferents rols (líder,...). Això, crea discrepàncies entre els membres del mateix grup. | | | FRICCIÓ <ul style="list-style-type: none"> Molestar COMPETITIVITAT <ul style="list-style-type: none"> Rivalitat COHESIÓ GRUPAL <ul style="list-style-type: none"> Intervenció conjunta |

Taula 8. Centre A – Professor I – Grup-classe 1r A

- **Comentari i justificació:**

En referència al grup-classe de 1r A, i pel què fa a la disponibilitat cap a les tasques, observem la presència de satisfacció per part de l'alumnat, algunes dificultats en la tasca i finalment, desconexió del treball, essent les dues primeres les més abundants.

D'una banda, en les sessions d'Educació Física s'entreveu que l'alumnat està satisfet quan sorgeixen situacions de rialles i implicació cap a les tasques. D'altra banda, s'originen situacions de dificultat en la tasca entre el col·lectiu, sobretot quan el docent formula preguntes que l'alumnat no sap respondre i quan mostren inseguretat davant la tasca que estan realitzant. Finalment, s'observa una participació limitada en estudiants que abaixen la mirada i dissimulen per no ser escollits alhora de participar. A més cal destacar que, en ocasions, determinats alumnes mostren clara desgana i desinterès per la sessió.

En la interacció entre iguals podem destacar la presència de fricció, competitivitat i cohesió de grup. Pel què fa en la fricció s'observa que alguns alumnes es molesten entre ells i són avisats, posteriorment, pel docent. També, cal ressaltar que és un grup força competitiu, per aquest motiu, es donen situacions de rivalitat on determinats alumnes volen ser més que el seu company; aspiren a ser els millors.

Finalment, es donen situacions de cohesió grupal quan l'educador proposa una tasca i, en el mateix moment, hi ha una intervenció conjunta per part de l'alumnat que realitza la tasca cooperativament.

| CENTRE: A | | PROFESSOR: I | GRUP: 1r C | CONTINGUT: Handbol |
|---|--|--------------|------------|--|
| Anàlisi realitzat | | | Síntesi | |
| GRUP-CLASSE <i>Disponibilitat cap a les tasques</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Realitzen l'escalfament de forma autònoma. • Presten atenció a les explicacions. • Participació limitada per part d'alguns. Predisposició i participació cap a les tasques per part d'altres. • Mostren interès cap a l'aprenentatge i la millora de les tasques. | | | SATISFACCIÓ ALUMNAT <ul style="list-style-type: none"> • Implicació DIFICULTAT EN LA TASCA <ul style="list-style-type: none"> • Participació limitada. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • No hi ha presència de rebutjos per part de l'alumnat. • Hi ha cohesió de grup, accentuant la bona relació que tenen. • Inclusió d'un alumne amb discapacitat. • En alguns grups reduïts es distingeixen diferents rols (líder,...). Això, crea discrepàncies entre els membres del mateix grup. Alguns grups són molt competitius. | | | FRICCIÓ <ul style="list-style-type: none"> • Molestar COMPETITIVITAT <ul style="list-style-type: none"> • Rivalitat COHESIÓ GRUPAL <ul style="list-style-type: none"> • Intervenció conjunta |

Taula 9. Centre A – Professor I – Grup-classe 1r C

- **Comentari i justificació:**

En relació a la disponibilitat cap a les tasques del grup-classe de 1r C, observem la presència de satisfacció en l'alumnat d'una banda. Per l'altra, dificultat en relació a la tasca. Així doncs, l'alumnat mostra implicació, esforç, interès, entre d'altres. Però, també, entre l'alumnat sorgeixen algunes dificultats per dur a terme les activitats. En moltes ocasions, degut a la falta d'atenció a les explicacions del docent. A més, en certs casos, la participació és limitada. Al llarg de la sessió el docent formula algunes qüestions relacionades amb el tema però només alguns d'ells les responen.

En la interacció alumne-alumne trobem situacions de fricció i competitivitat. Hi ha molts alumnes que es molesten entre ells buscant que la crida d'atenció o el càstig per part del professor d'Educació Física. A més, es donen situacions de rivalitat entre grups; tots volen guanyar i ser els millors. Finalment, es donen situacions d'intervenció conjunta (cohesió de grup). Per exemple quan els alumnes ajuden a realitzar les tasques a un alumne que pateix discapacitat.

| CENTRE: A | | PROFESSOR: II | GRUP: 4t A | CONTINGUT: voleibol, futbol, bàsquet i atletisme |
|---|--|---------------|------------|--|
| Anàlisi realitzat | | | | Síntesi |
| GRUP-CLASSE <i>Disponibilitat cap a les tasques</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Mostren interès cap a les tasques, però més quan és futbol (els nois). • Presten atenció a les explicacions, tot i que en alguns els hi costa mantenir l'atenció i desconnecten amb facilitat. • Pocs alumnes s'impliquen en les tasques. • Determinats alumnes mostren desgana per realitzar les tasques. • Alguns alumnes no mostren massa interès per a l'assignatura. | | | SATISFACCIÓ ALUMNAT <ul style="list-style-type: none"> • Implicació DIFICULTAT EN LA TASCA <ul style="list-style-type: none"> • Participació limitada DESCONNEXIÓ DEL TREBALL <ul style="list-style-type: none"> • Desgana |
| | INTERACCIÓ ALUMNE-ALUMNE <ul style="list-style-type: none"> • Hi ha cohesió de grup. • No hi ha presència de rebutjos per part de l'alumnat. • Es molesten entre ells. | | | COHESIÓ GRUPAL <ul style="list-style-type: none"> • Acceptació • Intervenció conjunta FRICCIÓ <ul style="list-style-type: none"> • Molestar |

Taula 10. Centre A – Professor II – Grup-classe 4t A

- **Comentari i justificació:**

En el grup-classe de 4t A s'observa satisfacció de l'alumnat en les tasques proposades, dificultat en algunes d'elles i desconnexió del treball. Realitzat l'anàlisi, observem que el grup s'implica i mostra interès en la realització de les tasques. En alguns casos però, s'observa una actitud de desgana i passotisme ja que determinats estudiants no tenen ganes de fer les tasques i resten passius. Degut a això, possiblement, la seva participació és limitada.

En la interacció entre alumnes trobem cohesió grupal. És un grup, on s'observa un ambient favorable, i on hi apareix l'acceptació de tots. A més, s'ajuden entre ells i realitzen tasques de forma conjunta. Ara bé, es donen situacions de fricció quan determinats alumnes molesten els seus companys. Però en cap moment hi ha rebutjos ni agressions.

| CENTRE: A | | PROFESSOR: II | GRUP: 4t B | CONTINGUT: voleibol, futbol, bàsquet i atletisme |
|---|---|---------------|------------|---|
| Anàlisi realitzat | | | | Síntesi |
| GRUP-CLASSE <i>Disponibilitat cap a les tasques</i> | <ul style="list-style-type: none"> La majoria, mostren interès cap a les tasques, però més quan és futbol (nois). Presten atenció a les explicacions, tot i que, en alguns casos, els hi costa mantenir l'atenció. L'ambient general és de desgana on són pocs els alumnes s'impliquen en les tasques. Sovint se'ls ha de cridar l'atenció ja que és un grup molt xerraire. En ocasions, no mostren interès ni predisposició cap a la millora de les tasques. Hi ha desorganització a l'aula, s'originen aldarulls amb facilitat. Alguns alumnes no mostren massa interès per a l'assignatura. | | | SATISFACCIÓ ALUMNAT <ul style="list-style-type: none"> Implicació DIFICULTAT EN LA TASCA <ul style="list-style-type: none"> Participació limitada DESCONNEXIÓ DEL TREBALL <ul style="list-style-type: none"> Desgana Desorganització |
| | <ul style="list-style-type: none"> Hi ha disconformitat i discrepàncies entre ells i gran part del temps, es molesten entre sí. No hi ha presència de rebuig per part de l'alumnat. No hi ha massa cohesió de grup. A simple vista, s'observa que hi ha diferents grupets. En els grups de treball, en ocasions, s'observa que determinats alumnes van a la seva. | | | FRICCIÓ <ul style="list-style-type: none"> Molestar COMPETITIVITAT <ul style="list-style-type: none"> Individualisme |

Taula 11. Centre A – Professor II – Grup-classe 4t B

- **Comentari i justificació:**

L'alumnat de 4t B mostra satisfacció a l'hora de realitzar les tasques i desconexió del treball (desgana i poc interès per a la matèria). A conseqüència d'aquesta actitud, en les sessions d'Educació Física predomina la desorganització, originant-se aldarulls amb certa facilitat i dificultant, al mateix temps, un aprenentatge fluid. Molts dels estudiants exterioritzen i manifesten la dificultat que els hi suposa la tasca.

En aquest grup-classe s'observa un grup de nois que, constantment, es molesten entre sí i, al mateix temps, no deixen concentrar a la resta. Per tant, en aquest col·lectiu hi és molt present el component de la fricció entre iguals; esdevenint el principal element a destacar en la interacció alumne-alumne.

6.3.1.3 Ambient de classe

En la següent graella observem un ambient positiu en els quatre grup-classe de 1r (A i C) i 4t (A i C). En tots els casos hi ha un ambient favorable per a l'aprenentatge. Tot i que, en alguns grups és més favorable i en d'altres ho és menys. A més, cal ressaltar que, en general, es tracta de grups bastant esvalotats, degut, possiblement, a l'edat que es troben. Per tant, és difícil que mantinguin l'atenció a les explicacions del docent.

A més a més, en cada sessió hem observat que hi ha presència de petits conflictes i discrepàncies entre ells i, en algunes ocasions, entre els professors i els alumnes.

Per últim, i com a tret característic, en les sessions d'Educació Física que es porten a terme als grups-classe de 4t (A i B) s'entreveu clara desmotivació i poca atenció a les tasques proposades pel docent. Finalment, doncs, diríem que es pot millorar l'ambient de classe en tots els casos per tal d'afavorir un procés d'aprenentatge millor i de més qualitat.

| AMBIENT DE LA CLASSE | | | |
|----------------------|------|---|--|
| PROFESSOR | GRUP | Anàlisi realitzat | Síntesi |
| I | 1A | <ul style="list-style-type: none"> En algunes ocasions, l'ambient de classe és tens degut a algun conflicte sorgit. En els conflictes puntuals, la professora intervé. L'ambient d'aquest grup classe és bo, però hi ha sobretot un grup de nois que és molt esverat i trenca la bona dinàmica de classe. També, apareixen discussions momentànies (que no arriben a conflictes i que la professora no ha d'intervenir). Ambient favorable pel treball. | <ul style="list-style-type: none"> Ambient positiu per l'aprenentatge, tot i que en algunes ocasions, determinats alumnes trenquen amb la bona dinàmica de la classe. En algunes ocasions, també s'originen conflictes, la majoria, fàcils de gestionar. |
| | 1C | <ul style="list-style-type: none"> Ambient de classe agradable, tot i que al final de la sessió hi ha hagut algunes discrepàncies entre alguns alumnes. L'ambient d'aquest grup classe és bo, però hi ha hagut alguna discussió. | <ul style="list-style-type: none"> Ambient favorable perquè es donin situacions d'aprenentatge tot i que les discrepàncies entre l'alumnat són presents. |
| II | 4A | <ul style="list-style-type: none"> L'ambient de classe és molt bo. Hi ha molt bona relació entre ells. Hi ha casos de gran desmotivació a les sessions teòriques i pràctiques. | <ul style="list-style-type: none"> Bon ambient. Grup amb el qual es pot treballar bé, tot i que hi ha alumnes força desmotivats amb l'assignatura d'Educació Física. |
| | 4B | <ul style="list-style-type: none"> L'ambient de classe és bo, gràcies a la bona relació entre ells. Ara bé, aquesta relació d'afinitat provoca augment en els nivells d'excitació. Es pot diferenciar alguns líders. Molta desorganització i poca atenció a les explicacions del professor. | <ul style="list-style-type: none"> Bon ambient, en general. Grup amb el qual és una mica difícil mantenir un ritme constant de treball, ja que hi ha poca atenció cap al professor i aquest ha de repetir constantment les explicacions. |

Taula 12. Ambient de classe – Centre A

6.3.2 Les relacions en el Centre B

El centre B disposa dels professors codificats amb III i IV; paral·lelament els grups-classe analitzats són 2n (A i D), d'una banda, i 3r (A i C), de l'altra. A continuació podem observar la graella amb l'anàlisi, la síntesi i un breu comentari.

6.3.2.1 Professor III i IV

| CENTRE: B | | Professor: III | |
|-----------------------------|---|---|--|
| Anàlisi realitzat | | Síntesi | |
| DOCENT | <ul style="list-style-type: none"> En alguns casos, el professor pren totes les decisions i l'alumnat executa; en d'altres, deixa decidir i fer propostes a l'alumnat. Es centra en l'organització de la classe. El professor realitza algunes preguntes a l'alumnat, provocant una descoberta d'una sèrie de respostes per ells. El professor deixa intervenir a una alumna que proposa una tasca. El professor mostra més atenció a aquells alumnes amb més dificultats. El professor informa a l'alumnat del contingut de la sessió (bona organització). | ESTIL <ul style="list-style-type: none"> Comandament directe Assignació de tasques Descobriments guiats ROL <ul style="list-style-type: none"> Instructor Organitzador | |
| INTERACCIÓ PROFESSOR-ALUMNE | <ul style="list-style-type: none"> En certes ocasions, el professor no mostra flexibilitat i no cedeix al què li proposen. Els alumnes que sol·liciten una atenció per part del professor, sempre són respostos. El professor promou que els alumnes que en saben més, ajudin als que no en saben tant. En tot moment, el professor es mostra respectuós cap als alumnes i utilitza un to adequat. El professor dóna missatges d'ànim a certs alumnes amb més dificultats. El professor vol esborrar la línia que separa, sovint, nois – noies. El professor felicita a alguns alumnes per la bona sessió i l'esforç que hi ha posat. Es produeixen algunes situacions d'humor entre professor – alumnat. Alguns alumnes demanen l'atenció del professor, aquest però es queda al marge. La majoria de l'alumnat riu davant una situació còmica. El professor amenaça a alguns alumnes en no aprovar l'assignatura. Entre professor – alumne es produeixen situacions tenses i disconformitats. El professor valora l'esforç i la feina ben feta. El professor avisa a certs alumnes. D'algunes vegades utilitza missatges irònics. | OPOSICIÓ PROFESSOR-ALUMNE <ul style="list-style-type: none"> Tensió encoberta Omissió Antagonisme COMPREENSIÓ PROFESSOR-ALUMNE <ul style="list-style-type: none"> Humor compartit Personalització Respecte | |

Taula 13. Centre B – Professor III

- **Comentari i justificació:**

El professor III en la majoria dels casos pren tot el protagonisme en la presa de decisions. L'alumnat només es limita a executar, seguir i obeir, és a dir, utilitza el comandament directe com a estil d'ensenyament principal. Ara bé, en certs casos de la sessió el docent realitza preguntes a l'alumnat, les quals fan pensar a l'estudiant i li provoquen la descoberta d'una sèrie de respostes (descobriment guiat). I en d'altres, l'estil del professor és més proper a l'assignació de tasques ja que el docent marca unes tasques a fer, pretenent desenvolupar certa autonomia en el comportament de l'alumnat.

Lligat amb l'estil d'ensenyament que més utilitza, el comandament directe, el rol que adopta s'adequa a aquest. És un professor instructor i organitzador, és a dir, dirigeix l'aprenentatge i es centra principalment en la bona organització de la classe.

Pel què fa a la interacció professorat-alumnat observem que les situacions que es donen més són les de comprensió. En aquestes situacions el professor III possibilita situacions d'humor compartit i personalització. Això significa que, el professor té interès pel benestar personal i acadèmic i entre professor-alumne sorgeixen situacions còmiques. També, el docent llança missatges de valoració, aprovació, felicitació i en tot moment es mostra respectuós amb l'alumnat. Ara bé, també es produeixen situacions d'oposició entre el docent i els estudiants. Aquestes són la tensió encoberta, l'omissió i l'antagonisme. El professor III, en certs moments, llança missatges indirectes, no respon a una pregunta de l'alumnat o bé, entre professor-alumne es produeixen situacions tenses de disconformitat i desacord.

| CENTRE: B | | PROFESSOR: IV |
|-----------------------------|--|---|
| Anàlisi realitzat | | Síntesi |
| DOCENT | <ul style="list-style-type: none"> La professora promou certa autonomia a l'inici i al final de la sessió. La professora individualitza les tasques per a una alumna. La professora pren les decisions, l'alumnat imita. A més, observa i corregeix l'alumnat que no ho fa correctament. La professora para amb l'activitat i dedica un temps a realitzar una reflexió conjunta per tal que els alumnes prenguin consciència. La professora dirigeix l'aprenentatge, però al final de la sessió l'alumnat hi ha de posar la seva creativitat. | ESTIL <ul style="list-style-type: none"> Comandament directe Assignació de tasques Recíproc ROL <ul style="list-style-type: none"> Instructor |
| INTERACCIÓ PROFESSOR-ALUMNE | <ul style="list-style-type: none"> La professora explica amb rapidesa i deixa temps limitat per fer les tasques. La professora felicita a l'alumnat que ha treballat bé. La professora atura la classe i adverteix a l'alumnat quan es produeix certa desorganització i poc atenció, comportant la mala execució de les tasques. Efectivitat de la professora cap a alguns alumnes, interessant-se per la seva vida personal. La professora individualitza les tasques a una alumna. To de veu adequat en cada situació i molta gestualitat per acompanyar a les paraules. La professora mostra interès pel benestar personal de l'alumnat. Certa flexibilitat per part de la professora en propostes de l'alumnat (s'aconsegueixen acords comuns). La professora llança missatges d'ànim a l'alumnat. Alguns alumnes es mostren entusiasmats de cara a la tasca proposada per la professora. La professora és força pacient, i avisa a un alumne per mal comportament i poc esforç (després d'haver-lo avisat força vegades). La professora té pressa per explicar les tasques ja que el temps és limitat. Falta de respecte d'un alumne cap a la professora, quan aquesta intenta ajudar-lo. La professora es mostra predisposada a ajudar l'alumnat en tot moment i es mostra afectiva amb ells. La professora, en certs casos, s'interessa per la vida esportiva i personal de l'alumnat. Entre professora i alumne es produeixen situacions d'humor generalitzat. | OPOSICIÓ PROFESSOR-ALUMNE <ul style="list-style-type: none"> Favoritisme Velocitat COMPREENSIÓ PROFESSOR-ALUMNE <ul style="list-style-type: none"> Flexibilitat Humor compartit Personalització Respecte Diversificació ALUMNE-PROFESSOR <ul style="list-style-type: none"> Entusiasme Respecte escàs |

Taula 14. Centre B – Professor IV

- **Comentari i justificació:**

El professor IV combina tres estils d'ensenyament. Aquests són el comandament directe, l'assignació de tasques i el recíproc. El docent utilitza aquests en funció de les tasques; en determinats moments hi ha total protagonisme del docent en la presa de decisions (comandament directe), en d'altres, pretén desenvolupar en l'alumne una certa autonomia (assignació de tasques) i en d'altres ocasions promou el treball en grup, pretenent augmentar el nivell de decisió per part de l'alumne mitjançant les relacions socials entre els companys/es (recíproc). El rol que adopta en la immensa majoria dels casos és l'instructor.

Pel què fa a la interacció professor-alumne observem que les situacions que es donen en la majoria dels casos són les de comprensió professor-alumne, essent poques les d'oposició. En les situacions de comprensió, el professor IV possibilita situacions d'humor compartit, personalització, diversificació i flexibilitat. Això significa que, el professor té interès pel benestar personal i acadèmic, desplegant tasques en funció d'un criteri determinat, aconseguir alhora acords comuns amb facilitat. També, entre tots, professor i alumne, es produeixen situacions d'humor. No obstant, també es produeixen situacions d'oposició entre el docent-discent. Aquestes són el favoritisme i la velocitat. En certs moments el docent respon de manera més favorable a uns alumnes que a d'altres i explica amb rapidesa o sol·licita una tasca amb límits ajustats de temps, la qual cosa dificulta els aprenentatges de l'alumnat.

6.3.2.2 Grup-classe 2n (A i D) i 3r (A i C)

| CENTRE: B | | PROFESSOR: III | GRUP: 2n A | CONTINGUT: Voleibol |
|---|---|----------------|------------|---|
| Anàlisi realitzat | | | | Síntesi |
| GRUP-CLASSE <i>Disponibilitat cap a les tasques</i> | <ul style="list-style-type: none"> Alguns alumnes no tenen ganes de fer les tasques a l'inici de la sessió i resten passius. Alguns alumnes no escolten durant l'explicació del professor i es produeix certa desorganització. L'alumnat, en certs casos, es mostra poc predisposat a atendre el professor. Però en d'altres, la predisposició és màxima. Alguns alumnes verbalitzen que els resulta difícil la tasca. En general, participació de l'alumnat en les activitats. Hi ha alguns casos però, participació limitada. Implicació d'alguns alumnes: mostren interès, plantegen interrogants, s'esforcen per aprendre i superar la prova. En d'altres ocasions, poc interès per part d'alguns alumnes que busquen totes les estratègies per no fer la sessió d'Educació Física. Alguns alumnes mostren desmotivació per la tasca proposada i es mostren insegurs alhora de ser capaços d'assolir uns mínims demanats pel professor. | | | SATISFACCIÓ ALUMNAT <ul style="list-style-type: none"> Implicació DIFICULTAT EN LA TASCA <ul style="list-style-type: none"> Dificultat manifesta Participació limitada. DESCONNEIXIÓ DEL TREBALL <ul style="list-style-type: none"> Desorganització Desgana |
| | <ul style="list-style-type: none"> Es produeix cert rebuig d'alguns alumnes cap a d'altres: alguns alumnes preferirien no estar al grup d'altres. Sorgeixen situacions d'ajuda mútua. Algunes alumnes no responen de manera adequada a les tasques proposades i es mostren poc participatius i riuen constantment. Discriminació d'un alumne per raó de raça. Certa rivalitat entre alguns alumnes, tots s'autoproclamen els millors. Es produeix acceptació i conformitat per a realitzar les tasques sota les agrupacions fetes. Els membres del grup soliciten l'ajuda dels seus companys, aquests s'ajuden per tal d'aconseguir objectiu comú: guanyar el partit. Molta divisió i separació entre nois – noies, poca relació entre els dos sexes. | | | FRICCIÓ <ul style="list-style-type: none"> Rebuig COMPETITIVITAT <ul style="list-style-type: none"> Rivalitat Individualisme COHESIÓ GRUPAL <ul style="list-style-type: none"> Acceptació Afiliació |

Taula 15. Centre B – Professor III – Grup-classe 2n A

- **Comentari i justificació:**

En relació a la disponibilitat cap a les tasques, el grup-classe de 2n A mostra satisfacció, dificultat en les tasques i desconexions del treball, essent la satisfacció la menys percebuda en el grup. Ara bé, aquest és un aspecte que es dona en funció de l'alumnat. Alguns alumnes mostren interès, plantegen interrogants, participen, etc. En canvi, d'altres, verbalitzen que els resulta difícil la tasca i/o mostren poc interès i s'impliquen poc en aquesta. També, es donen situacions de desorganització, on l'alumnat fa el que vol perdent l'ordre de la tasca, i, desgana, restant passius i sense ganes de fer les tasques.

En la interacció entre iguals també trobem situacions de tot tipus: fricció, competitivitat i cohesió grupal. En la fricció es presencien rebutjos d'algun alumne cap a un altre, dificultant el treball conjunt. En la competitivitat, apareix la rivalitat, on alguns alumnes es discuteixen a veure qui realitza abans la tasca proposada pel docent i certs individualismes, on en grups reduïts hi ha un determinat alumne que va a la seva, negant-se directe o indirectament a col·laborar amb el grup.

Ara bé, també es donen situacions de cohesió grupal, idònies perquè es produeixi l'aprenentatge. Aquestes són l'acceptació i l'afiliació. En aquest cas, hi ha conformitat entre els alumnes per realitzar les tasques sota les agrupacions fetes, tot sol·licitant l'ajuda dels seus companys per a resoldre dubtes per ells mateixos i compartir material, etc.

| CENTRE: B | | PROFESSOR: III | GRUP: 2n D | CONTINGUT: Voleibol |
|---|--|----------------|------------|---|
| Anàlisi realitzat | | | | Síntesi |
| GRUP-CLASSE Disponibilitat cap a les tasques | <ul style="list-style-type: none">Alguns alumnes mostren desgana i desmotivació per fer les tasques proposades.Alguns alumnes no atenen a les explicacions del professor.Alguns alumnes verbalitzen que els resulta difícil la tasca i sol·liciten l'ajuda dels companys,Participació limitada de certs alumnes a causa de la inseguretat que mostra en fer la tasca (no li surt a la primera i es nega a provar-ho més... què pensaran els companys si no em surt?)En certs casos, certa desconnexió de les tasques.Desorganitzacions momentànies: l'alumnat parla en veu alta mentre el professor explica, s'originen aldarulls, un grup d'alumnes fa el que vol, perdent l'ordre que precisa la tasca executada.No participació d'un alumne en la tasca proposada.Implicació per part d'altres (pocs) alumnes, plantejant interrogants i esforçant-se per treure el màxim de sí mateixos.Comportaments aïllats per part d'alguns participants que no atenen a l'explicació de la tasca. En aquest cas, no són tinguts en compte pel professor. | | | SATISFACCIÓ ALUMNAT <ul style="list-style-type: none">Implicació DIFICULTAT EN LA TASCA <ul style="list-style-type: none">Dificultat manifestaParticipació limitadaInseguretat DESCONNEXIÓ DEL TREBALL <ul style="list-style-type: none">DesorganitzacióRol independentDesgana |
| | <ul style="list-style-type: none">Es produeix rebuig d'un alumne cap a un altre pel seu baix nivell; no vol treballar juntament amb el seu company.Els alumnes es molesten entre ells.Entre els estudiants es produeixen missatges de desvaloració.Cert rebuig per part de les noies a fer un grup mixta.En els grups, surten comportaments en els quals certs alumnes van a la seva.En certes ocasions, hi ha agressions verbals; l'alumnat s'arriba a insultar.Les intervencions dels alumnes són motiu de burla i crítica per part d'algun alumne.En certes ocasions, poc respecte del sexe masculí cap al femení.Rivalitat entre dos alumnes que volen ser els 1rs.Sorgeixen certs individualismes, on un membre de l'equip vol ser sempre el protagonista.Situacions d'acceptació, on un alumne accepta l'error de l'altre i viceversa. | | | FRICCIÓ <ul style="list-style-type: none">MolestarRebuigAgressió COMPETITIVITAT <ul style="list-style-type: none">RivalitatIndividualisme COHESIÓ GRUPAL <ul style="list-style-type: none">AcceptacióAfiliació |

Taula 16. Centre B – Professor III – Grup-classe 2n D

- **Comentari i justificació:**

En relació a la disponibilitat cap a les tasques, en el grup-classe de 2n D, pocs alumnes aparenten satisfacció implicació en les tasques (mostren interès, plantegen interrogants i s'esforcen per aprendre). Altres, mostren dificultat per portar a terme les tasques (dificultat manifesta, participació limitada i inseguretat, buscant constantment l'aprovació). La immensa majoria desconnecten constantment del treball, fet que causa desorganització, rols independents i desgana per la realització de les tasques.

En la interacció alumne-alumne també trobem situacions de fricció, competitivitat i cohesió grupal. Alguns alumnes es molesten entre sí, no accepten la col·laboració dels altres i fins i tot, arriben a insultar-se. S'observen també, conductes competitives com rivalitats o individualismes en determinats grups reduïts.

Tot i això, també es produeixen situacions de cohesió grupal entre diversos alumnes. En aquest punt apareixen conformitats entre els alumnes per a realitzar tasques sota agrupacions fetes (acceptació) i ajudes mútues i resolució de dubtes entre l'alumnat (afiliació).

| CENTRE: B | | PROFESSOR: IV | GRUP: 3r A | CONTINGUT: Natació |
|---|---|---------------|------------|--|
| Anàlisi realitzat | | | | Síntesi |
| GRUP-CLASSE <i>Disponibilitat cap a les tasques</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Poc interès per l'assignatura d'algun alumnat (a la mínima deixen de fer la sessió d'Educació Física). • S'exterioritzen gests i accions en les quals s'observa que els alumnes estan entusiasmats amb la sessió i amb les tasques. • Els alumnes resten passius i mostren desgana i poca disposició per realitzar la tasca proposada a l'inici de la sessió • Els alumnes es mostren predisposats cap a les tasques, atenent a les explicacions de la professora. • Bona organització i atenció per part de l'alumnat. • Comportaments aïllats d'alguns participants dins d'un grup. • La professora fa preguntes a l'alumnat perquè pensin. L'alumnat participa i col·labora immediatament. | | | SATISFACCIÓ ALUMNAT <ul style="list-style-type: none"> • Agraden • Implicació DIFICULTAT EN LA TASCA <ul style="list-style-type: none"> • Dificultat manifesta • Participació limitada. DESCONNEXIÓ DEL TREBALL <ul style="list-style-type: none"> • Desorganització • Rol independent • Desgana |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Divisió total entre nois – noies. • Rebutjos verbals dels nois cap a les noies (no volen treballar conjuntament). • En alguns casos, una alumna anima a un company a fer la tasca. • Els alumnes realitzen les tasques cooperativament. • En certs casos, es produeixen discussions entre l'alumnat perquè no es posen d'acord en l'execució o bé, perquè fan comentaris despectius i els altres els hi responen. • Alguns alumnes es molesten dins l'aigua. • En certes ocasions, un alumne ajuda al seu grup i aquests li agraeixen. • Les intervencions d'algun alumne, en públic, són motiu de burla i crítica per part d'alguns companys. • En el grup sorgeixen comportaments en el que un o diversos components van a la seva i no fan l'activitat aprofitant que la professora no els veu. | | | FRICCIÓ <ul style="list-style-type: none"> • Rebuig COMPETITIVITAT <ul style="list-style-type: none"> • Rivalitat • Reticència • Individualisme COHESIÓ GRUPAL <ul style="list-style-type: none"> • Acceptació • Intervenció conjunta • Afiliació |

Taula 17. Centre B – Professor IV – Grup-classe 3r A

- **Comentari i justificació:**

En el grup-classe de 3r A s'exterioritzen gests, paraules, missatges de satisfacció i s'entreu implicació i interès amb les tasques proposades. Ara bé, part de l'alumnat també exterioritza que els resulta difícil la tasca (dificultat manifesta), o participa d'una manera limitada, mostrant-se poc implicat en la tasca proposada. També, i pel què fa a la desconexió del treball s'observen desorganitzacions, rols independents i desgana per part d'un sector del grup en determinats moments.

En la interacció entre alumnes trobem situacions de fricció entre aquests, on alguns d'ells es neguen a treballar amb els seus companys o companyes per qüestions de sexe. Possiblement, a causa de la gran divisió que hi ha entre nois-noies observada a simple vista. A més, sorgeixen rivalitats quan alguns alumnes es proclamen els millors, retinències quan l'actuació en públic d'un alumne és motiu de burla i crítica per part d'algun company. I individualismes en alguns grups.

També, es produeixen situacions de cohesió de grup. Es donen situacions d'acceptació, intervenció conjunta i afiliació on els estudiants estan conformes amb els seus companys/es, s'ajuden i realitzen les tasques cooperativament.

| CENTRE: B | | PROFESSOR: IV | GRUP: 3r C | CONTINGUT: Natació |
|---|--|---------------|------------|---|
| Anàlisi realitzat | | | | Síntesi |
| GRUP-CLASSE <i>Disponibilitat cap a les tasques</i> | <ul style="list-style-type: none"> Alguns alumnes es mostren predisposats a començar la sessió ràpidament. Tot l'alumnat riu davant una situació còmica compartida entre ells. Cap alumne respon a les peticions i preguntes de la professora en relació al contingut. Alguns nois desconnecten momentàniament de les tasques. A l'inici de la sessió alguns alumnes mostren desgana i passivitat per fer la tasca. Desorganitzacions momentànies: l'alumnat parla en veu alta mentre el professor explica. Poc interès per l'assignatura d'Educació Física. Alguns alumnes fan tots els possibles per no fer la sessió. Entusiasme de certs alumnes per realitzar l'activitat proposada. Participació limitada de certs alumnes i falta de respecte a la professora. Implicació per part de certs alumnes que s'interessen, plantegen interrogants, s'esforcen per aprendre. Alguns alumnes verbalitzen que els resulta difícil la tasca. | | | SATISFACCIÓ ALUMNAT <ul style="list-style-type: none"> Riures Implicació DIFICULTAT EN LA TASCA <ul style="list-style-type: none"> Dificultat manifesta Participació limitada. DESCONNEXIÓ DEL TREBALL <ul style="list-style-type: none"> Desorganització Rol independent Desgana |
| | <ul style="list-style-type: none"> Divisió total entre nois – noies. Diversos components del grup van a la seva. La professora es manté el marge. Implicació mínima per part de certs alumnes. Els altres, han d'estar "tibant" constantment d'ells. Ajuda d'una companya a una altra: compartint material i resolució de dubtes. Alguns alumnes arriben a insultar-se a causa del futbol. Poca acceptació i ajuda d'alguns companys cap a d'altres per raons de nivell. L'alumnat s'ajuda en certs casos. En d'altres, però, es mostra menyspreu i escassa acceptació. Humor i riures entre l'alumnat. En certes ocasions, falta de companyarisme (ningú recull allò que no és seu). | | | FRICCIÓ <ul style="list-style-type: none"> Rebuig Agressió COMPETITIVITAT <ul style="list-style-type: none"> Rivalitat Individualisme COHESIÓ GRUPAL <ul style="list-style-type: none"> Acceptació Afiliació |

Taula 18. Centre B – Professor IV – Grup-classe 3r C

- **Comentari i justificació:**

Observem que l'alumnat de 3r C està satisfet amb les tasques quan la majoria d'ells i d'elles riuen davant de situacions còmiques i, molts d'ells, mostren predisposició i interès per les tasques proposades (implicació). Ara bé, alguns d'ells també mostren dificultat per les tasques i participació limitada. A més, les desconnexions també es poden observar (desorganitzacions momentànies, rols independents i desgana en algunes tasques proposades).

Els estudiants d'aquest grup-classe estableixen relacions més positives o bé més tenses en funció del moment i dels alumnes que interactuen. Sorgeixen friccions entre determinats alumnes, rebutjant els seus companys, entrant en discussions i fins i tot arribar-se a agredir verbalment per tenir opinions contràries en diversos temes. A més, sorgeixen rivalitats (alguns alumnes competeixen per ser els millors del grup-classe en les tasques proposades) i individualismes (algun alumne deixa es queda al marge del grup i va a la seva, és a dir, no treballa cooperativament amb el seu grup).

Per últim, afirmar que també es donen situacions positives per l'aprenentatge que són aquelles que impliquen una cohesió grupal i comportaments d'acceptació i afiliació entre els diferents membres del grup-classe. En aquest cas, l'alumnat accepta la resta del grup que li ha tocat treballar i es resolen dubtes sense recórrer a l'ajuda del docent.

6.3.2.3 Ambient de classe

En la següent graella observem clares semblances entre el grup-classe de 2n (A) i 3r (A i D) on, en general, es troba un bon ambient de classe. Tot i que, en tots els casos, sorgeixen situacions de rivalitat, discriminacions per raó de sexe, raça o bé nivell, tensions, poca implicació per part d'algun estudiant, desconnexions momentànies de les tasques que originen desorganitzacions i aldarulls, etc.

Ara bé, observem que l'ambient de 2n d'ESO D és clarament negatiu; poc propici perquè es produeixi un procés d'ensenyament-aprenentatge. Així, molts dels alumnes no paren atenció a les explicacions del professor, fet que provoca desorganitzacions constants. A més, qualsevol equivocació d'un/a company/a en públic és motiu de burla, la qual cosa provoca que molts d'ells/es se sentin cohibits alhora d'executar les tasques. Això fa que el professor hagi d'estar més pendent de controlar l'organització i l'actitud de l'alumnat que no pas d'ensenyar els continguts d'aprenentatge.

| AMBIENT DE LA CLASSE | | | |
|----------------------|------|--|---|
| PROFESSOR | GRUP | Anàlisi realitzat | Síntesi |
| III | 2A | <ul style="list-style-type: none"> Certs alumnes tendeixen a discriminar d'altres per diversos motius, sorgeixen situacions de rivalitat, tensions, etc. Grup-classe de gestió fàcil. | <ul style="list-style-type: none"> Ambient positiu per l'aprenentatge, tot i que hi ha aspectes a millorar. |
| | 2D | <ul style="list-style-type: none"> Grup – classe mogut. Clima força tens i poc agradable: quan un company s'equivoca suposa burla per part dels demés. Molta desorganització i poca atenció a les explicacions del professor. Alguns alumnes distorsionen el bon clima de la classe, tot i que d'altres fan que aquest sigui bo, facilitant la feina al professor d'Educació Física. | <ul style="list-style-type: none"> Ambient negatiu ja que alguns alumnes el distorsionen constantment. S'hauria d'intentar millorar-lo per tal que de facilitar l'aprenentatge. |
| IV | 3A | <ul style="list-style-type: none"> Bon ambient tot i que en algun cas es produeixi alguna disputa i comentari poc adequat i s'observin discriminacions i comentaris ofensius per alumnes que tenen un baix nivell i poca implicació en les tasques per part d'alguns alumnes. | <ul style="list-style-type: none"> Ambient de classe oscil·lant. Hi ha alumnes que mostraven interès i implicació en les tasques, però d'altres que no. I viceversa. |
| | 3D | <ul style="list-style-type: none"> Certs alumnes desconnectin momentàniament de les tasques proposades. A grans trets, grup força treballador. Bona relació també entre els diferents membres, tot i que hi ha certa divisió nois – noies. | <ul style="list-style-type: none"> Bon ambient, en general. Grup amb el qual es pot treballar bé, tot i que sempre hi ha alumnes que no segueixen amb les tasques. |

Taula 19. Ambient de Classe - Centre B

6.3.3 Registre audiovisual

A continuació observem l'anàlisi i la síntesi realitzada a partir de l'observació del vídeo del grup-classe de 4t B (Professor II).

| CENTRE: A | PROFESSOR: II | GRUP: 4t B | CONTINGUT: Atletisme (<i>Salt d'alçada</i>) |
|--|---|------------|--|
| EL DOCENT | Anàlisi realitzat | | Síntesi |
| | <ul style="list-style-type: none"> El professor pren totes les decisions i l'alumnat executa i obeeix. És a dir, dirigeix l'aprenentatge. El professor exemplifica alguna tasca perquè l'alumnat imiti. Es centra en l'organització de la classe (material). | | ESTIL: <ul style="list-style-type: none"> Comandament directe ROL: <ul style="list-style-type: none"> Instructor organitzador |
| GRUP-CLASSE <i>Disponibilitat cap a les tasques</i> | <ul style="list-style-type: none"> Motivació i interès d'un alumne cap a la tasca realitzada. Alguns alumnes no mostren interès cap al contingut. Alguns alumnes no paren atenció cap a l'explicació del professor. Inseguretat i participació escassa per part d'alguns alumnes a l'hora de realitzar les tasques. Desorganització en les tasques Cada alumne fa el què vol. A l'explicació els alumnes desconnecten de la tasca, estan passius, no prenen apunts. | | DESCONNEXIÓ DEL TREBALL: <ul style="list-style-type: none"> Desorganització Desgana |
| INTERACCIÓ PROFESSOR-ALUMNE | <ul style="list-style-type: none"> El professor no diversifica les tasques (tothom ha de saltar la mateixa alçada). El professor felicita a l'alumnat per la bona execució de la tasca. El professor intercanvia missatges d'ànim amb l'alumnat perquè segueixi esforçant-se per millorar. | | OPOSICIÓ PROFESSOR – ALUMNE: <ul style="list-style-type: none"> Favoritisme Antagonisme COMPENSIÓ PROFESSOR – ALUMNE: <ul style="list-style-type: none"> Personalització Humor compartit |

| | | |
|--|--|---|
| <p>INTERACCIÓ ALUMNE-ALUMNE</p> | <ul style="list-style-type: none"> • L'alumnat en general anima als seus companys i els felicita per la bona execució. • En algun cas, les actuacions dels alumnes, en públic, són motiu de burla per part d'algun company. | <p>COMPETITIVITAT:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retinència • Individualisme |
| <p>AMBIENT DE CLASSE</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Grup que es distreu amb molta facilitat, sense parar prou atenció a les explicacions del docent. • La relació entre l'alumnat és bona (s'animen, es feliciten, aplaudeixen als companys, etc). Tot i que, en alguns casos, un alumne es burla d'un company. | <ul style="list-style-type: none"> • En general, bon ambient de classe tot i que l'alumnat es distreu amb molta facilitat. Hauria de parar més atenció a les explicacions del professor per facilitar situacions més propícies a l'aprenentatge. Ara bé, la interacció alumne-alumne és bona (s'animen, es feliciten, aplaudeixen als companys, etc). |

Taula 20. Registre audiovisual – Centre A – Professor II

- **Comentari i justificació:**

En primer lloc, cal remarcar que es tracta d'una sessió d'una hora gravada en vídeo. En aquesta, l'explicació teòrica sobre el contingut del salt d'alçada en l'esport de l'atletisme ocupa aproximadament deu minuts, de manera que la sessió pràctica queda reduïda a una escassa mitja hora, restant-li deu minuts a l'inici per tal que l'alumnat s'equipi amb roba esportiva i deu al final, destinats a la higiene personal.

Pel què fa l'anàlisi del professor II hem pogut observar que es centra, bàsicament, en l'estil d'ensenyament del comandament directe. El docent és total protagonista en la presa de decisions de manera que l'alumnat es limita a seguir, obeir i executar les tasques encomanades. Així doncs, els rols que adopta van en concordança amb l'estil d'ensenyament; l'instructor i l'organitzador.

De la interacció professor-alumne també podem extreure clares conclusions. Les situacions que es donen en la majoria de casos són les de comprensió i en pocs les d'oposició. En les situacions de comprensió destaca sobretot la personalització. Dit amb altres paraules, el docent, en cada instant, procura pel desenvolupament acadèmic i personal de l'alumnat tot donant-los reforços positius, missatges d'ànim, etc. No obstant, també es donen situacions d'oposició; per ser més concrets, situacions d'antagonisme i de favoritisme. Així doncs, apareixen situacions de desacord i discrepàncies alhora de realitzar algunes de les tasques de la sessió.

De la interacció entre iguals observem que es donen situacions de competitivitat. En concret, de retinència quan determinats alumnes es burlen dels seus companys en l'execució de la tasca i individualisme quan alguns estudiants van a la seva, sense parar atenció a les indicacions del professor.

Finalment, afirmem que l'ambient de classe és bo tot i que, caldria reduir les distraccions constants de determinats alumnes i així, facilitar situacions d'aprenentatge. Ara bé, la interacció entre iguals és força positiva (s'animen, es feliciten, etc).

7 Conclusions

Un cop finalitzat l'anàlisi de la recerca sobre les relacions interpersonals en l'Educació Física a l'ESO és moment d'extreure un seguit de conclusions i contrastar la validesa de les hipòtesis plantejades a priori d'iniciar el procés d'investigació. Per fer-ho, distingirem entre les conclusions referents a la recerca; i les conclusions en relació als aprenentatges adquirits durant l'elaboració d'aquesta investigació.

7.1 En relació a la recerca

La finalitat d'aquest apartat de les conclusions és contrastar i comparar els resultats obtinguts amb els supòsits generats en els inicis de la investigació (consultar hipòtesis de la introducció).

- Hipòtesi 1. El docent segueix prioritant la utilització d'estils d'ensenyaments tradicionals; on l'alumne es limita a reproduir les consignes del professor.
 - Resultat: Els estils més utilitzats pels professors observats són el comandament directe i l'assignació de tasques. Per tant, es compleix el supòsit que els docents segueixen utilitzant estils d'ensenyament de reproducció; on l'alumne es limita a reproduir els gests o moviments indicats per l'educador. Així doncs, la implicació física o motriu preval per sobre de la participació cognitiva i psicològica de l'estudiant; impedit que el procés d'ensenyament-aprenentatge esdevingui significatiu per l'alumnat.
- Hipòtesi 2. Una àmplia majoria dels estudiants assignen a l'Educació Física un paper de distracció o diversió; donant poca importància a l'aprenentatge.
 - Resultat: L'apatia i desgana són dues de les característiques de l'actitud i predisposició d'un gran sector d'alumnes davant la sessió d'Educació Física. No atenen a les explicacions del professor, es distreuen amb facilitat i interfereixen en el ritme i dinàmica de la sessió. Alguns, en canvi, presenten una predisposició positiva i favorable davant la matèria; mostrant alts nivells de motivació extrínseca davant les tasques d'ensenyament-aprenentatge.
- Hipòtesi 3. La relació professor-alumne és propera en les sessions d'Educació Física. Per tant, afirmem que, en alguns casos, pot resultar difícil mantenir la línia que separa ambdós rols.

- Resultat: Tot i existir una gran proximitat física i afectiva, la línia fronterera entre professor i alumne és ampla. En els casos observats, els dos rols queden clarament diferenciats; sense establir-se relacions ni lligams amistosos. No obstant, el professor sol interessar-se per l'estat de l'alumne i ambdós, en algunes ocasions, comparteixen situacions d'humor.
- Hipòtesi 4. Les característiques organitzatives de la sessió d'Educació Física provoquen la relació constant entre alumnes; posant-se de manifest tant les afinitats com les divisions o conflictes coexistents en el grup-classe.
 - Resultat: Al llarg de les observacions hem pogut copsar els dos pols oposats en la relació entre educands; des de situacions d'afinitat i ajuda mútua, fins a picabaralles dialèctiques sense arribar a la violència física. A més a més, en la majoria de grups-classe observats quedava reflectida la separació entre els individus d'ambdós gèneres. En alguns casos, l'actuació del docent s'encaminava a minimitzar la divisió.

Més enllà de contrastar els supòsits amb la realitat observada, hem pogut extreure d'altres conclusions referents a l'àmbit d'aquesta recerca. Són les següents:

- La utilització d'un estil d'ensenyament prioritari és una de les característiques en la tipologia d'interacció que estableix el professor amb l'alumne i la tasca. No obstant, tot i aquesta utilització preferent d'un dels mètodes, el docent combina dos o tres estils d'ensenyament en el desenvolupament de les diverses sessions d'ensenyament-aprenentatge.
- En relació a la categorització dels diversos rols que pot desenvolupar el professor afirmem, a posteriori de la recerca, que el rol organitzatiu i l'instructiu són els dos papers escenificats pels docents analitzats.
- En la interacció i relació interpersonal professor-alumne predominen les situacions de comprensió; tot i que les situacions d'oposició també hi tenen un paper destacat.
- La utilització d'estils d'ensenyament tradicionals, directrius i reproductius repercuteix negativament a la predisposició de l'alumnat davant les diverses tasques d'ensenyament-aprenentatge. Per tal d'augmentar i maximitzar la motivació intrínseca de la tasca el docent hauria de procurar cedir major protagonisme als educands en la presa de decisions i implicació cognitiva individual.

- Les característiques estructurals i organitzatives de la sessió d'Educació Física plasma la divisió entre gèneres en edat adolescent. La possibilitat de moure's i agrupar-se lliurement per afinitats durant el transcurs de la sessió posa de manifest aquest distanciament, en termes generals, entre els individus de sexes oposats.
- La no acceptació dels altres no només succeeix per motius de gènere; sinó que també pot aparèixer davant desigualtats en el nivell d'habilitat. Aquestes diferències motrius es posen de manifest durant la sessió d'Educació Física; essent font de rebuig pels alumnes més competitius o amb major nivell d'habilitat.
- En la totalitat de sessions d'Educació Física observades i analitzades l'educador s'ha mostrat plenament respectuós en la seva relació amb l'alumnat. En l'altra direcció, en canvi, i només en alguns casos excepcional, una sèrie d'alumnes mantenen una actitud irrespectuosa en el seu tracte cap al professor.
- El reforç positiu constitueix l'estratègia psicològica més utilitzada per part dels educadors per tal de premiar, animar i felicitar una conducta desitjada d'algun dels estudiants.

7.2 En relació als aprenentatges

Qualsevol projecte d'investigació, més enllà dels resultats específics obtinguts de la recerca, és una font d'enriquiment personal. La investigació de les relacions interpersonals en l'Educació Física ha suposat la nostra primera experiència de recerca. Així doncs, exposarem els aprenentatges assolits, i les principals dificultats trobades.

- El fet de realitzar el projecte de recerca en parella ha suposat un seguit d'avantatges i inconvenients. El principal avantatge ha estat tenir dos punts de vista diferents; mentre que el handicap més important ha estat la dificultat en consensuar la focalització en l'observació.
- Tot i registrar les dades en graelles consensuades i estàndards, sempre existeix un petit component de subjectivitat en l'anotació dels fets significatius. Una subjectivitat accentuada pel fet de realitzar observacions paral·leles. No obstant, al llarg de les observacions hem après a ser el màxim d'objectives possibles.

- L'extracció de conclusions, en finalitzar el procés d'investigació, ens ha resultat més difícil del que esperàvem ja que alguns dels comportaments resultaven difícils de registrar.
- El registre audiovisual, tot i utilitzar-lo en una sola sessió degut a polítiques de privacitat d'ambdós centres educatius, constitueix l'eina més eficient per poder registrar conductes, comportaments o actituds significatives en l'àmbit d'estudi de les relacions interpersonals. I és que el fet de poder aturar i retrocedir la imatge, permet adonar-se d'alguns detalls que en directe havien quedat omesos.

8 Epíleg: reflexions finals

“Sigui el que sigui el què investiguem els resultats reflectiran la persona que està investigant, perquè en definitiva és ella qui decideix el què és rellevant i significatiu per anotar, per observar, per indagar, etc” (Arnaus, 1996:1)

La reflexió individual constitueix l'últim episodi d'aquest projecte de recerca. Així doncs, tot i desenvolupar el procés conjuntament, volem exposar les sensacions personals després de realitzar-lo perquè serveixi d'epíleg del nostre Treball de Final de Grau:

“Al llarg d'aquest treball hem estat observant de forma pràctica i de primera mà l'estil d'ensenyament, el rol, la interacció entre professor i alumnes de diferents docents en uns centres determinats. Tots aquests aspectes m'han portat a la conclusió que en un futur quan arribi a exercir la professió que m'apassiona, ser professora, crec que utilitzaré de forma intercalada diferents estils d'ensenyament. Dic intercalada perquè penso que segons l'activitat que escullis va més acord un estil o un altre, això sí, el què tinc molt clar és que no utilitzaré l'estil d'ensenyament de comandament directe ja que penso que no afavoreix gens un bon aprenentatge per a l'alumnat. Així doncs, potser amb els que m'identificaria més serien el descobriment guiat, el recíproc i resolució de problemes.

M'agradaria afegir, també, que em veig capacitada per realitzar aquesta professió, una feina que tinc clara des que era petita i de la qual estic més que segura. Com diuen Cela i Palou (2004:9) “no pot existir dedicació més bella que aquesta”, afirmació que comparteixo al cent per cent. No obstant, tinc una mica de por, perquè no sé si ho sabré fer bé. Tinc por que l'alumnat no es diverteixi aprenent, aspecte que considero molt important en el desenvolupament d'una persona.

Finalment, dir que m'agradaria transmetre diferents valors a l'alumnat, valors com el respecte però sense deixar-ne de banda d'altres com la pau i la igualtat entre sexes. Per això, crec convenient acabar la meua reflexió citant a González (1988:17) que diu “tota acció humana es troba motivada per valors que en forma conscient o inconscient es transmeten, per aquesta raó és tant important facilitar aquest procés [...] educar és contribuir a la formació de l'home en la seva integritat, i aquest procés no pot portar-se a terme sense

consciència, consciència de sí, de les pròpies experiències i valors, dels actes que els manifesten, de l'existència d'altres éssers que al igual que un mateix, són dignes, lliures i responsables. Consciència del ser i del què fer en el món, en tots aquells papers situacions i moments que ens toca viure”.

Ivet Planas i Lozano

“Sovint, tenim tendència a ensenyar d'una manera semblant a com ens han ensenyat, és a dir, el model d'ensenyament que s'ha viscut intensament com a alumne orienta la nostra acció professional. Això té avantatges, però pot arribar a fer creure que no hi pot haver altres formes millors. Per tant, no hem de romandre tancats dins una mateixa metodologia i manera d'entendre l'educació sinó que hem de posar en dubte les utilitzades i acabar substituint les que calgui per altres de més sòlides i adaptades al nou context. Crec que cal vetllar perquè un bon nombre d'alumnes manifestin sense por els seus punts de vista i s'adonin que no necessàriament coincideixen sempre. Aquestes divergències no signifiquen cap falta de racionalitat, sinó, al contrari, indiquen que tots/es són capaços de generar idees pròpies (Baena, 2005). En la mateixa línia, comparteixo la idea de Piaget extreta dels meus apunts de la classe d'Aprenentatge i Desenvolupament Motor: “allò que hom desitja és que el mestre deixi d'ésser només un conferenciant i que estimuli la recerca, la creativitat i l'esforç en comptes d'aconter-se a transmetre solucions fetes”.

Per tant, en la meua opinió, no hem d'aplicar sempre una mateixa tècnica o metodologia d'ensenyament ni calcar la que hem viscut com a estudiants. Com assenyala Delgado (1991) l'actuació del professor durant la classe va en funció d'una sèrie de variables com els objectius, les tasques motrius o les característiques dels alumnes. Així doncs, una mateixa manera d'ensenyar no és aplicable a tots els grups. L'actitud, predisposició, nivell d'habilitat i dinamisme seran factors determinants que ens portaran a la utilització d'un o altre estil d'ensenyament.

No obstant, qualsevol professor/a s'emmarca dins d'un estil que utilitza amb major freqüència que la resta; aquella forma d'ensenyar amb la qual pot desenvolupar la sessió amb comoditat, naturalitat, energia i frescor. I arribats a aquest punt, pren sentit preguntar-se quin dels estils d'ensenyament utilitzaria. La resposta? El descobriment guiat. Al llarg del procés de recerca m'he adonat que el fet d'implicar cognitivament l'alumne en el desenvolupament de la sessió

(realitzant preguntes) afavoreix la predisposició i motivació extrínseca dels educands; on l'alumne es reconeix com un actor protagonista en el procés d'aprenentatge.

L'esport, en general, i l'Educació Física, en particular, constitueixen eines excel·lents per a transmetre valors, actituds, comportaments. Les característiques i particularitats organitzatives i estructurals de l'acte acadèmic en una sessió d'Educació Física fan que s'estableixi un marc de relacions especials entre l'educador i els educands. Un context idoni i ideal per a la transmissió d'un aspecte abstracte, imprecís i ampli com són els valors.

Com a futura professora d'Educació Física m'agradaria transmetre dos valors principal i fonamentalment. D'una banda, el respecte; ja que representa el punt de partida no només per a qualsevol relació humana, sinó també per la confiança, cohesió i funcionament d'un grup humà determinat. De l'altra, la cooperació; on els membres d'un equip o grup determinat col·laborin mútuament per tal d'assolir un objectiu comú".

Anna Soler i Sociats

9 Bibliografia

AINSCOW, M (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula: Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.

ALONSO MARTÍN, Pilar. "Evaluación formativa y su repercusión en el clima del aula". *Revista d'Investigació Educativa*, 2007, vol. 25, núm. 2, p. 389-402.

ARNAUS, Remei (1996). *Complicitat i interpretació: El relat d'una etnografia educativa*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

BAENA, A (2005). *Bases teóricas y didácticas de la Educación Física escolar*. Granada: Gioconda.

CELA OLLÉ, Jaume; PALOU SANGRÀ, Juli (2004). *Va de Mestres. Carta als Mestres que comencen*. Barcelona: Rosa Sensat.

COLLAZOS, César; GUERRERO, Luís; VERGARA, Antonio (2001). *Aprendizaje colaborativo: un cambio de rol del profesor*. Xile: Punta Arenas.

DARDER, Pere; FRANCH, Joaquim (1991). *El grup-classe. Un potencial educatiu fonamental*. Vic: Eumo Editorial.

DELGADO, Miguel Ángel; VICIANA, Jesús. *La programació i la intervenció didàctica en l'esport escolar (II). Aportacions dels diferents estils d'ensenyament* [en línia]. *Revista Apunts: Educació Física i Esports*, núm. 56, p. 17-24. [Consulta 23 de febrer de 2012] Disponible a: http://articulos-apunts.edittec.com/56/ca/056_017-024_cat.pdf

DELGADO, Miguel (2002). *Los estilos de enseñanza en Educación Física*. Barcelona: Hispano Europea.

DOYLE, W (1986). *Classroom organization and management*. New York: Macmillan.

GALERA, Antonio (2001). *Manual de didáctica de la Educación Física. Una perspectiva constructivista moderada. Funciones de impartición*. Barcelona: Paidós.

GONZÁLEZ ARÉVALO, Carlos; LLEIXÀ ARRIBAS, Teresa (2010). *Didáctica de la Educación Física*. Barcelona: Graó.

GONZÁLEZ, Ana María. "Valores, conciencia y educación". *DIDAC: Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana*, 1988, núm. 13.

HARGREAVES, David (1977). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.

MARCHENA GÓMEZ, Rosa (2005). *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria. Un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*. Màlaga: Aljibe.

MOLINA DE COLMENARES, Nora; PEREZ DE MALDONADO, Isabel. "El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio". *Paradigma*, 2006, vol. 27, núm. 2, p.193-219.

MOSSTON, M; ASHWORTH, S (1993). *La enseñanza de la educación física*. Barcelona: Hispano Europea.

PRENDES ESPINOSA, María Paz; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Francisco. "La innovación tecnológica en el sistema escolar y el rol del profesor como elemento clave del cambio". *Revista de Formació del Professorat Murcia*, 2001, núm. 3, p. 14-17.

PUJOLÀS MASET, Pere. "Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut" *Revista Suports*, 2008, vol.12 núm. 1.

SLATTERY, Patrick. "A Postmodern of Vision Time and Learning. A Response to the National Education Commission Report Prisoners of Time". *Harvard Educational Review*, 1995, vol. 65, núm. 4, p. 612-633

TAYLOR, S; BOGDAN, R (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

TEIXIDÓ SABALLS, Joan (2001). *Ser profesor de secundaria, hoy. El desarrollo de competencias de gestión del aula, elemento clave de la profesión*. Girona: Universitat de Girona.

TOMLINSON, C.A (2001). *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.

VAELLO ORTS, Joan (2009). *El professor emocionalment competent. Un pont sobre aules turbulentas*. Barcelona: Graó.

